

東華特教徵稿啟事

本刊目的

《東華特教》主要目的：提供特殊教育之發展趨勢、教學實務、教材教法、新知與科技、專題研究及國際學術會議經驗分享等學術性文章。每年出版兩期，分別於七月及十二月出刊，歡迎踴躍投稿。

徵求稿件

- ◎特殊教育之發展趨勢、教學實務及教材教法。
- ◎特殊教育新知與科技。
- ◎特殊教育專題研究。
- ◎特殊教育相關之國際學術會議經驗分享。



注意事項

- ◎全文字數每篇至多6000字（含摘要、參考文獻），並傳送電子檔。『著作授權同意書』需作者親筆簽名，請與文稿“紙本”一併郵寄。
- ◎請另紙註明：作者姓名、服務單位、職稱、通訊地址、聯絡電話及電子信箱。
- ◎投稿格式：※請採『二欄式』排版，段落最小行高20pt、中文字體12號標楷體（篇名16號字）、英文及數字Times New Roman、並依APA第六版格式撰寫。
- ◎學術性論文需包括：中文摘要、關鍵字、本文及參考文獻等內容。
- ◎本刊對來稿有刪改權，不願刪改者請另以註明。
- ◎來稿恕不退稿，原稿請作者自行保存。若欲退還稿件者請自行附上回郵信封。
- ◎來稿請勿抄襲他人作品，並由作者自負法律責任。
- ◎為提升刊物品質，本刊邀請至少2位專家學者進行匿名審查。
- ◎來稿經本刊接受刊登後，作者同意非專屬授權予本刊做下述利用：
 - 1.以紙本或是數位方式出版；
 - 2.進行數位化典藏、重製、透過網路公開傳輸、授權用戶下載、列印、瀏覽等資料庫銷售或提供服務之行為；
 - 3.再授權國家圖書館或其他資料庫業者將本論文納入資料庫中提供服務；
 - 4.為符合各資料庫之系統需求，並得進行格式之變更。
- ◎作者應保證稿件為其所自行創作，有權為前項授權，且授權著作未侵害任何第三人之智慧財產權。
- ◎著作授權同意書，請連結至本中心網站下載
<http://www.cse.ndhu.edu.tw/bin/home.php>。
- ◎來稿請寄974花蓮縣壽豐鄉大學路二段1號，國立東華大學特殊教育中心 收（請註明：投稿東華特教第60期）。聯絡電話：（03）890-3952；
電子信箱：wenhui@gms.ndhu.edu.tw
- ◎稿酬：經採用之稿件，每篇致贈兩本期刊，不另奉稿酬。
- ◎截稿日期：107年11月19日



對於孩子：
我們投入的關心，
與您相同

東華特教

第五十九期



中華民國一〇七年七月
教育部委辦經費 資助

歡迎踴躍投稿。



ISSN 2218-4260



9 772218 426002

GPN : 2008000347

目錄

平板電腦AAC應用對自閉症學童溝通表現之影響
陳佩秀

1

一位智能障礙者支持性就業歷程之回顧研究
莊宜婷 楊熾康

11

課程調整，普通班老師有感嗎？
郭又方 林坤燦 黃冠穎 陳建州

19

活動集錦



活動名稱：107年度教育部特殊教育行政支持網絡會議
活動日期：107年6月28-29日 開幕式：趙涵捷校長



活動名稱：語言障礙進階知能研習
活動日期：107年3月25日 主講者：黃瑞珍教授



活動名稱：大專特教知能研習—主題式個案輔導
活動日期：107年7月4日 主講者：陳佩玉教授



活動名稱：輔助科技知能研習
活動日期：107年4月28日 主講者：劉佑國老師



活動名稱：語言障礙進階知能研習
活動日期：107年3月25日 主講者：鄭子安語言治療師



活動名稱：腦性麻痺知能研習
活動日期：107年5月26日 主講者：劉文瑜教授





平板電腦 AAC 應用對自閉症學童 溝通表現之影響

陳佩秀 國立臺南大學特殊教育學系博士生

摘要

在 21 世紀，世界各國無不善用數位科技教育來加強及提升教師教學與學生學習之效能，近年來，將數位科技運用在自閉症學童之溝通表現能力方面，也逐漸蔚為一股風潮。本文首先論述自閉症學童的學習特質，再透過文獻分析了解自閉症學童使用 iPad、iPod 或 APP 等平板電腦科技之教學介入策略與溝通表現之成效，期盼對特殊教育或相關專業者提供有益啟示與參考建議。

關鍵字：自閉症、平板電腦、溝通表現

一、前言

近年來隨著網際網路普及、寬頻技術發展與個人行動載具（例如：iPod、智慧型手機等）的普及，已將數位學習推廣到知識無處不在的新世界，體認到數位學習對教育的重要性，世界

各國紛紛採取積極開放態度提出相關的教育政策，以迎接跨領域的數位化變革時代來臨，2010 年美國提出「數位承諾」（digital promise）的口號與《數位教育白皮書》（Transforming American Education: Learning Powered by Technology），希望透過數位學習及虛擬學校以滿足所有學童所需的學習；2014 年新加坡實施《智慧國度 2025 計畫》（Smart Nation 2025），希冀以新科技發展未來趨勢產業，如利用虛擬實境（VR）提升教育品質與醫療環境等，從上述各國政府極力將資訊科技做為既定教育政策，其最終目的皆在提升國民的基本學習力及國家整體競爭力。

有鑒於此，我國教育部 2016 年更公布「2016-2020 資訊教育總藍圖」，期能達「深度學習、數位公民」之願景，而我國將資訊科技融入特殊教育實務領域中已施行多年，且在國內外不乏

◎通訊作者：陳佩秀 peihsiu0923@yahoo.com.tw

東華特教 民 107 年 7 月

第五十九期 1



許多相關的教學研究，證明運用輔助科技確實能提升特殊學生的學習成效與增進社會適應等能力。然而，相較於傳統電腦，智慧型行動裝置（smart mobile device）包括平板電腦及智慧手機等，因具備有高度可攜帶性、個別需求性、有機連接性、可利用性與社會互動等特性，更能充分適應於特教教學環境中（王維君、陳靜潔，2014），正因智慧型行動裝置具有較佳學習成效，近年來國內、外已有許多使用平板電腦 APP、iPad 或 iPod 等為媒材來為特殊學童進行實驗性教學研究，在這當中將其運用於自閉症學童身上更有增加的趨勢。

自閉症是一種腦部發展異常的病症，具有社會互動困難、語言溝通發展遲緩及偏差的刻板行為等特徵（黃俊瑋、羅丰苓，2002），而透過實際訪談自閉症家長、資源班教師發現，自閉症學童除了本身問題外，其家長或教師亦相當辛苦，除了要具備相當大耐心與愛心外，更因與學童溝通上而耗費許多時間與體力，倘若能選擇合適且善用輔具教材來進行課堂教學與互動溝通，不僅會大大減輕雙方間的負擔，更可大幅度改善其問題行為的產生。基於上述動機與理由，本文首先論述自閉症學童的學習特質，再透過文獻分析近年來應用 iPad、iPod 或 APP 等數位科技產品於自閉症學童溝通表現之相關研究，藉

此了解自閉症學童使用數位平板科技之有效教學策略與社會溝通技能表現之成效。

二、自閉症學童的特質

自閉症通常被視為廣泛性發展障礙的「原型」，有多方面嚴重發展遲緩。依據《DSM-5》與我國《身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法》（2013）將其定義為：在社交溝通和人際互動上有所不足，行為、興趣與活動方面呈現固著、重複形式，此症狀必須在早期發展階段出現，且有損個體社會、職業或其他領域的功能表現（鈕文英，2015）。以下探討自閉症學童主要的特質〔鈕文英，2015；黃惠姿、林銘泉（譯），2006；楊蕢芬，2005〕。

（一）認知方面

自閉症學童因智能發展個別差異大，但大部分學童都有中等或中上的智力，但智能低下較中上者居多；學習動機低落、新舊記憶整合上有困難、多為視覺導向學習、圖像思考為主等。

（二）社交互動方面

自閉症學童在社交互動方面主要包含：非語言溝通能力限制（如：缺乏注視臉部表情和聲音的調和等）；社交起始能力困難（如：較少主動與他人互動等）；社交互惠能力不足（如：缺乏同情心且難以體會別人感受與情緒等）；



社交認知能力局限（如：選擇性注意力、思考和行動缺乏彈性等）。

（三）社交溝通方面

自閉症學童在社交互動方面主要包含：語意（如：鸚鵡式語言出現等）；語音（如：使用一些無意義的聲音、手勢或表情等方式來溝通）；語法（如：代名語反轉或誤用等）；語用（如：以被動形式語用為主等）。

（四）行為或活動方面

自閉症學童呈現局限和重複的行為、興趣或活動，包含有對感官刺激的反應異常、對有興趣物品或活動較為局限、有困難因應壓力和變化、較易出現固著或強迫行為、自傷行為等。

綜合上述可知，自閉症學童在認知、社會互動、社會溝通等方面，都存有其優、弱勢之處，教師應先了解自閉症的相關行為模式，如此方能擬定適宜的教學策略或教學方式以進行有效的訓練，進而提升自閉症學童在語言溝通和社交互動等方面的學習成效。

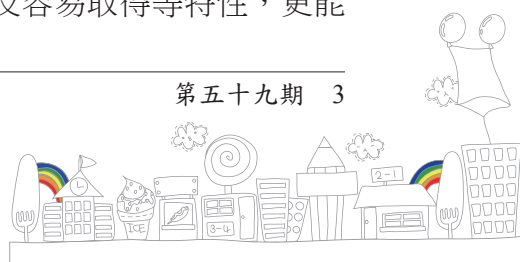
三、自閉症之輔助溝通系統

表達溝通能力與孩童的身心發展及社會適應關係密切，對其學習也十分重要，表達溝通是指表達個人意圖或需求，及和他人交換想法與概念的能力，包括：口語及非口語的訊息接收與表達、在適當的時機說適當的話等。自閉

症學童因為缺乏表達與溝通能力，而影響其身心功能的發展與生活事項的學習，因此，如何幫助其學習表達與溝通技巧是極其重要的課題（羅鈞令，2013）。

隨著融合與回歸主流教育理念的盛行，近幾年來，我國政府全面實施融合教育政策，使得越來越多不同種類、身心障礙學生進入普通班就讀，而不論是資源班或普通班老師，在面對此群語言溝通及表達能力等有限自閉症學童，常感到莫大困擾或壓力。因此，近年來興起許多與自閉症教學相關研究，其主要皆在尋求適合且有效的溝通介入方式以改善其溝通的效果，故輔助溝通系統便順勢而起，在這當中又以數位科技被視為最有成效媒介物之一。

誠如數位科技是解決溝通障礙的一大趨勢，故在國內外主要以透過輔助溝通系統（augmentative and alternative communication, AAC）來增進個體溝通能力的系統，而最被廣泛使用的有圖片兌換（picture exchange, PE）、手語/手勢（sign language / manual signs）與語音溝通器（speech-generating device, SGD）三種，隨著行動裝置的崛起，具有引領數位潮流的平板科技，例如：iPad、iPod 及 iPhone 已成為最近幾年新興產物，其具有方便、豐富的應用程式（APP）及容易取得等特性，更能



提供給學童一個更有效率的學習方式（江俊漢、王華沛、陳明聰、吳雅萍，2014）。

四、應用平板電腦於自閉症溝通表現之實證

為了深入了解數位平板科技設備對自閉症學童在表達溝通能力之成效，本研究對象設定為自閉症類群障礙（autism spectrum disorder, ASD），研究文獻指名為自閉症學童（children with autism），使用關鍵字包括：「ASD」、「Autism」、「自

閉症」、「iPod」、「iPad」、「iPod touch」、「AAC」、「tablet」，透過Airiti、EBSCOhost、HyRead、Taylor & Francis、Wiley 等電子資料庫，搜尋2010-2018年國內、外相關研究資料，以進行整合性分析。主要篩選標準為：運用 iPad 或 iPod AAC 等設備在促進自閉症溝通表現能力上的相關同儕審查之實證性研究。本研究將篩選出符合研究條件者整理如表 1。

表 1
使用數位科技在自閉症溝通能力之相關研究一覽表

研究者 (年代)	研究方法	研究參與者	軟、硬體	研究結果
鄭群萌、 唐玄輝 (2013)	觀察、訪談	11 位自閉症 (國小五年 級)	iCan APP	平板電腦數位化的優勢結合使用者經驗設計，可以有效地提升自閉症學童之學習流暢度。
王維君、 陳靜潔 (2014)	實驗、觀察	9 位自閉症 (6-12 歲)	iPad APP	運用平板電腦等行動載具及 APP 能有效提升自閉症兒童語言溝通、感知與運動之功能，更能改善自閉症核心症狀，如社會溝通與互動障礙等。
Flores et al. (2012)	多元設計	3 位自閉症 (8-9 歲)、1 位多重障礙 (11 歲) 與 1 位智障 (9 歲)	Apple iPad、 picture	研究結果顯示無論是利用 iPad 或是圖卡，五位參與者的溝通行為都有所增進且保留現象；但當中二位參與者與老師都表示使用 iPad 較易增進學童的溝通速度。

(續下頁)



Murdock et al. (2013)	多基線跨參與	4 位學齡前自閉症 (49 個月到 58 個月)	iPad® play	利用 iPad 遊戲故事方式證明能增進自閉症學童達到目標行為並顯現出中等以上成效；在類化期與追蹤期仍能維持良好成效。
Williamson et al. (2013)	多基線跨條件與跨參與設計	3 位自閉症 (國小六年級)	iPod APP	三位參與者中只有一位能在進入教室後，能夠自發性地與人打招呼，顯現老師需有技巧的運用 iPod apps 來進行教學。
King et al. (2014)	觀察研究	6 位自閉症 (6 歲到 20 歲)	iPad® APP	自閉症學童使用 iPad AAC 有多種目的，且其功能的多樣性是值得加以重視，而教育專家出現與應用程式型態也會影響其使用程式功能上的多樣性。
Gevarter et al. (2014)	多元設計	3 位學齡前自閉症 (3.1 歲到 3.6 歲)	Apple iPad® AAC	其中兩位參與者顯示藉由攝影方式比用按鈕方式能更快速且獲得相同成效；第三位參與者則能精熟三種方式，顯現 iPad AAC 呈現與設計元素是會影響到自閉症學童們的學習成效。
Özen(2015)	多基線跨參與	3 位自閉症 (5 歲到 6 歲)、3 位兄弟 (9 歲與 11 歲)	iPad game	藉由 iPad 遊戲，自閉症學童可以學習到與他人良好的社會互動技能，且所有學童母親都很滿意學童們的表現成效。
Gevarter et al. (2017)	多元設計	3 位學齡前 (3-4 歲)、2 位自閉症 (6 歲與 8 歲)	iPad SGD	藉由運用 iPad SGD 系統設計四個元素，五位自閉症學童皆呈現出個別差異化，當中三位對於照片影像元素表現出一致性的優勢。
Tan & Alant (2018)	A-B 設計	2 位自閉症 (7 歲)	iPad™、Touch-Chat™ APP	二位學童的整體溝通表現 (包含溝通行為、自發性地溝通活動等) 皆有所進步；同儕間對於支持自閉症學童的溝通表現呈現出更具獨立與自主性。



從上述國內、外研究中可以歸納與分析出，教導自閉症學童使用 iPad、iPod 或平板電腦 APP 進行溝通時的介入策略如下：

（一）進行個案問題行為評估

大部分研究者在進行教學介入前，均會針對個案的問題行為（包含基本能力與狀況、問題行為發生歷史與表現狀況、學校課程與家長態度等）進行分析，再找出問題行為原因後，設計符合不同學童的年齡、能力、興趣等的課程與活動。

（二）採系統化進行課程設計

大多研究者都會採取一致性的時間延宕，以給予學童足夠的反應時間；再者，採行漸進式提示策略，透過給予由最少到最多的提示（包含手勢、口語、肢體協助等），待其達成研究目標後便會褪除提示，研究結果均顯示多數參與者皆能成功使用其平板科技裝置。

（三）依個別化進行課程調整

多數研究者大多採單一受試法之多基線或多元實驗設計，一來可依學生個別能力將不同階段的學習內容進行工作分析，以得知其學習成效；二來可讓學童依循線索或訊息來進行個別學習，以避免學童因分心或無關訊息而影響學習成果。再者，實驗過程中會間歇性給予學童增強物（包含點心、玩具或口頭獎勵等），除了誘發學童學習動機外，更

可增強其適當行為的表現。

（四）採多元化方式進行教學

自閉症學童的障礙情形是多方面的，故有部分研究者在使用平板科技輔具時，會結合低科技與高科技輔具交替使用方式來教導學童，或者結合使用者經驗來設計適合不同學童的教學輔具軟體，一來可以有效提升學習流暢性，二來更可使產品符合以學習者為中心的理念模式。

五、結論與建議

本研究針對國內、外以應用平板電腦或 APP 對自閉症學童在表達性溝通成效來進行探討，利用文獻分析方式蒐集自 2010 到 2018 年，最後獲得 10 篇經出版或同儕審查的實證性研究，共計有 54 位個案。在此當中國內使用平板科技 AAC 介入之研究只有 2 篇，反觀國外研究篇數居多，顯示近年來國外運用平板科技輔具研究有增加的趨勢。

（一）結論

1. 平板電腦 AAC 使用於溝通表現之現況

從介入對象而論，以小學階段人數最多，學齡前階段人數次之，高中與國中階段人數最少，顯現若能即早介入自閉症學童，其介入成效則會越顯著。從介入方法而論，以單一受試研究設計居多，多元設計、觀察研究則次之，若從



使用平板電腦 AAC 於溝通表現技能偏好論之，多數的自閉症學童偏好喜愛運用 iPod 或 iPad APP 做為語音產生器來進行溝通互動，且若能同時結合使用圖片兌換或語音溝通器作介入策略，其成效也較佳。

2. 平板電腦 AAC 使用於溝通表現之成效

從介入成效而論，平板科技輔具對自閉症學童在溝通表現上多能獲得正向的效果，且透過團體輔以同儕介入模式，或導入遊戲方式則效果更佳；再者，由於溝通技巧的增加，不僅能改善自閉症核心症狀，例如：語言、社會溝通與互動障礙，及重複的固著行為等，更能有效提升自閉症學童積極參與活動之正向行為態度。

(二) 建議

1. 符應學童個別化需求選擇適宜的 AAC 類別

自閉症學童由於障礙程度、年齡、生活環境刺激等因素，彼此間異質性相當高，故教師皆需依學童個別差異程度來設計學習目標與課程內容，對教師而言是一大挑戰與負擔。現今 APP 的種類繁多，也有針對不同障礙程度、不同科目而設計應用程式，若教師能依其教學個案喜好或學童個別需求，彈性地選擇適宜的教材或內容，相信定可減輕教學上負擔。

2. 及早介入 AAC 教學以增強學童溝通表達力

自閉症學童因欠缺理解、模仿能力、不會主動運用語言與人溝通等特性，故語言學習整體呈現遲緩發展現象，而藉由 APP 結構化畫面與即時聲音播放機制，讓學童能透過自由的反覆朗誦練習過程，來增強其口語表達能力及學習意願，除了讓學童可以即時傳達內心的需求，也能改善師生或家人間的互動關係。

俗諺：「工欲善其事，必先利其器」，教師在教學上不斷地精進與改善，是教育進步的原動力，數位科技融入特殊教育領域中已是現今趨勢潮流所在，透過輔助科技的不斷創新與研發更可為自閉症學童帶來許多便利與效益。然而，身為教師在實際教學運用上，仍應參酌各課程領域目標與內涵、學童個別化差異，適時將輔助科技融入各學科領域的教學中，以創造多元化、數位化教學環境；同時也應引導學童建立正確使用輔助科技的價值觀，教導如何擷取適合、有用或使用相關的資訊內容來改善或提升自身學習成效，如此方能使輔助科技發揮協助教師教學工作與學童建構知識的雙重目標，以減少日後產生不必要的後遺症，達到教學生動化、活潑化的目標，進而提升學生學習成效及學習動機。



參考文獻

一、中文部分

王維君、陳靜潔（2014）。人機互動音樂教學應用於自閉症兒童之研究。

《藝術教育研究》，**28**，35-60。

江俊漢、王華沛、陳明聰、吳雅萍（2014）。應用平板科技於自閉症

溝通表現之介入策略與優劣分析。

載於中華民國特殊教育學會（主編），融合教育之回顧與展望—

2014 中華民國特殊教育學會年刊

（147-161 頁）。臺北：編者。

身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法（2013 年 9 月 2 日）。

教育部（2016）。**2016-2020** 資訊教育總藍圖。檢索自 <https://chi-gi.com/2016-2020> 資訊教育總藍圖 /

鈕文英（2015）。擁抱個別差異的新典範—融合教育（第 2 版）。臺北：心理。

黃俊瑋、羅丰苓（2002）。自閉症教學技巧。臺北：啓英。

黃惠姿、林銘泉（譯）（2006），P. Kluth（著）。愛上小雨人—自閉症參與融合教育完全手冊（*You're going to love this kid!": Teaching students with autism in the inclusive classroom*）。臺北：心理。

楊蕢芬（2005）。自閉症學生之教育。臺北：心理。

鄭群萌、唐玄輝（2013）。低語言溝通教學之使用者經驗研究—以自閉症兒童教學輔具 iCan APP 為例。工業設計，**128**，43-48。

羅鈞令（2013）。自閉兒的潛能開發—結合理論與實務。臺北：心理。

二、英文部分

Flores, M., Musgrove, K., Renner, S., Hinton, V., Strozier, S., Franklin, S. & Hil, D. (2012). A comparison of communication using the Apple iPad and a picture-based system. *Augmentative and Alternative Communication*, *28*(2), 74-84. doi:10.3109/07434618.2011.644579

Gevarter, C., O' Reilly, M. F., Kuhn, M., Watkins, L., Ferguson, R., Sammarco, N., Rojeski, L. & Sigafos, J. (2017). Assessing the acquisition of requesting a variety of preferred items using different speech generating device formats for children with autism spectrum disorder. *Assistive Technology*, *29*(3), 153-160. doi:10.1080/10400435.2016.1143411

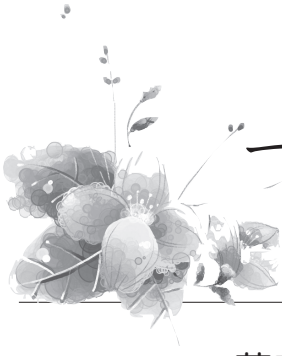
Gevarter, C., O' Reilly, M. F., Rojeski, L., Sammarco, N., Sigafos, J., Lancioni G. E. & Lang, R. (2014). Comparing acquisition of AAC-



- based mands in three young children with autism spectrum disorder using iPad® applications with different display and design elements. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(10), 2464-2474. doi: 10.1007/s10803-014-2115-9
- King, A. M., Thomeczek, M., Voreis G. & Scott V. (2014). iPad® use in children and young adults with autism spectrum disorder: An observational study. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(2), 159-173. doi: 10.1177/0265659013510922
- Murdock, L. C., Ganz, J., & Crittendon, J. (2013). Use of an iPad play story to increase play dialogue of preschoolers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(a), 2174-2189. doi: 10.1007/s10803-013-1770-6
- Özen A. (2015). Effectiveness of siblings-delivered iPad game activities in teaching social interaction skills to children with autism spectrum disorders. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(5), 1287-1303. doi:10.12738/estp.2015.5.2830
- Tan, P. & Alant, E. (2018). Using peer-mediated instruction to support communication involving a student with autism during mathematics activities: A case study. *Assistive Technology*, 30(1), 9-15. doi:10.1080/104000435.2016.1223209
- Williamson, R. L., Casey, L., Robertson, J. S. & Buggey, T. (2013). Video self-modeling in children with autism: A pilot study validating prerequisite skills and extending the utilization of VSM across skill sets. *Assistive Technology*, 25(2), 63-71. doi:10.1080/104000435.2012.712604







一位智能障礙者支持性就業歷程 之回顧研究

莊宜婷
楊熾康

國立東華大學特殊教育學系身心障礙與輔助科技碩士班研究生
國立東華大學特殊教育學系助理教授

摘要

本文目的在探討智能障礙者就業歷程和支持性就業服務之相關協助。主要是透過回顧方式，探究一位智能障礙者的就業特質、支持性就業服務歷程等議題進行討論。最後，也從個案的就業困境、就業服務員的輔導策略和結果作詳細說明。

關鍵字：智能障礙者、智能障礙者就業、支持性就業服務

一、前言

從就業的觀點而言，工作角色決定了一個人在社會中的地位與價值，也影響了一個人的認同感與幸福感（Mosey, 1989；Szymanski & Parker, 1996）。身心障礙者亦然，當其面對職場時，也有相同的需要與期待，然而其就業機會卻一直遠低於一般人。

持續幾年來，智能障礙者人數仍呈現逐年攀升的趨勢，「105 年身心障礙者勞動狀況調查」數據表示，身心障礙者的勞動力參與率為 20.41%、失業率為 9.17%（勞動部統計處，2017）；行政院主計總處民國 105 年統計的全國勞動力參與率平均值為 58.75%，年平均失業率則為 3.92%（行政院主計處，2017）；顯示，身心障礙者的勞動參與率僅達平均值的三成，但失業率卻是近 3 倍，因此如何排除萬難協助身心障礙者順利進入職場、調整工作中所遭遇之困難、與雇主共同協助身心障礙者、改善職場人際互動狀態等，皆是支持性就業服務員迫在眉睫之事。智能障礙者在身障類別中又是屬於弱勢中的弱勢，如何幫助其就業，一直是政府和相關單位所關心的議題。

◎通訊作者：楊熾康 ckyang@gms.ndhu.edu.tw

東華特教 民 107 年 7 月

第五十九期 11



二、智能障礙的就業特質

(一) 智能障礙者診斷定義與特質

美國智能和發展障礙學會 (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, AAIDD, 2010) 對智能障礙者的定義為「智能障礙係指在智力功能和適應行為上呈現顯著的限制，適應行為包含概念、社會和應用三方面的技能，智能障礙發現在 18 歲之前。」

每位智能障礙者除智力外，其他發展狀況也均不相同，心理與生理特質亦皆有差異，部分為邏輯概念問題、部分為耐力程度、社交能力、自我照顧等，需藉由專業人員與其家人，以及實際互動觀察後才得以大致了解其特質，進而能針對其個別間和個別內的差異提供必要之就業服務。

(二) 影響智能障礙者就業相關因素

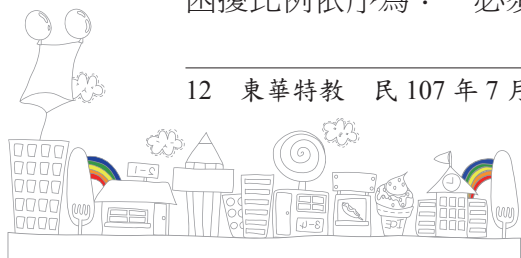
1. 智能障礙者的工作特質

智能障礙者在工作上有正直、樂觀、認真、不會耍小聰明、富有耐力等特性，並且有勤奮的表現極高度的穩定性，比一般人更具一份熱誠與執著 (歐進坤, 1996)。在彭愛茹 (2007) 調查臺灣地區民營製造業，發現，企業大多認為身心障礙員工優點為「工作穩定度高」其次為「工作認真」，第三則為「服從性高」，進用身心障礙員工後，產生困擾比例依序為：「必須考量員工身體

特殊狀況」、「需調整工作內容」以及「管理不易」。對公司而言，希望員工認真負責，且穩定就業，智能障礙者正好有雇主期待的特質。相反的，雇主也需要了解他們的狀況，並調整工作內容或人際互動等問題，當這些造成工作不順利的問題解決後，智能障礙者就有機會達到穩定就業，自力更生的生活。

2. 影響智能障礙者穩定就業之因素

影響智能障礙者穩定就業的因素眾多，可分為個人、家庭、學校、雇主等。從個人因素所包含的一些次級元素 (如：個人特質、個案背景、個人信念等) 將會隨著個人的發展、做決定、學習、並去符合社會規範的歷程而改變 (邱滿艷等, 2010)，智能障礙者透過學習和改變後適應工作環境、人際互動等，進而影響其穩定就業。家庭是個體第一個學習成長，教育人格的地方，也是學習社會化的初步場所 (范美珍, 1996)，家庭教育對身心障礙者扮演非常重要的角色，家長的教導方式、支持程度與態度，對身心障礙者是否能踏出家門求職有著極大的影響力。李淑君 (2003) 指出在高職時若學校積極安排校外實習，則學生在自然工作情境下習得之技能及態度有助於成功的就業。教育過程除工作技能教學，人際互動也是工作中面臨的問題之一，透過在學時與同儕的互動關係，進而增加人際互動能



力延伸至就業環境中。林千惠（1998）認為，「雇主不願意僱用障礙者」，是普遍失業的原因。就業市場中，雇主進用意願非常重要，須考量人事成本、工作內容、同事接受度、企業形象，甚至政府補助措施等，進用後也需處理身心障礙者可能面臨的問題。綜合所述，智能障礙者在求職這條路上非常艱辛，若能克服重重困難與問題，再有支持性就業服務員準確的指導，就能使其穩定就業。

3. 支持性就業服務

社區化就業服務特色主要說明如下：以社區本位與就業安置為目標、透過生態評量進行人與事的配合、強調公私立機關間與專業間的合作關係（陳靜江，2003）。服務型態，可區分為個別安置模式、群組模式、機動性工作隊、商業圈或生產圈等四種型態。支持性就業是針對具有就業意願及就業能力，而不足以獨立在競爭性就業市場工作之身心障礙者，依其工作能力，提供個別化就業、訓練及其他工作協助等支持性就業服務（臺灣就業通，2018）。主要目的，是針對各類障別身心障礙者特質、優勢與限制提供不同的服務，透過各階段專業人員評估，從職業評量、工作開發與分析、就業媒合與安置、工作訓練、工作現場指導（密集輔導、追蹤輔導）、建立自然支持系統、職務再設計

等，幫助身心障礙者能順利進入職場並穩定就業。

以下就實際筆者所服務的案例來進行說明和討論。

三、個案輔導歷程

（一）個案基本資料

小韋是一位 18 歲的男性輕度智能障礙者，個性內向、膽怯、自信心低落。小韋不喜歡與他人有太多的肢體接觸，尤其異性更是明顯。與人對談時若對方講話較大聲或是口氣嚴肅，就會感到害怕和緊張，但處理事情上，小韋可以獨立思考。

小韋畢業時向就服員表示，期待從事餐飲業或服務業，但因個性容易緊張，導致求職過程並不順利。經由就服員的鼓勵與訓練，加上小韋高度配合。2014 年 9 月開始至連鎖速食店工作，目前已穩定就業 4 年。工作中，小韋學習和理解能力雖然比其他員工慢，但經過多次練習，已能成為店內小幫手。工作至今，不論是自己的工作內容或人際互動方面都有明顯的進步。2017 年 8 月還接受勞工局友善雇主優良員工的採訪，可見就業支持對小韋的就業是有非常大的幫助。

（二）服務歷程與困境

1. 相見歡

就服員與小韋第一次見面是透過個



案管理員的轉介。小韋非常害羞內向，眼神因緊張而不斷地飄移；面對就服員的提問，僅以點頭或搖頭回應。晤談過程中，雖然表現的沒有自信，但經由深談和熟悉後，發現其實小韋是一個有想法且獨立的孩子。

2. 求職準備期

由於考量小韋期待的職缺工作性質是需要長時間與人接觸和互動，且要有高度體耐力，但這些都是小韋的弱勢，對此，就服員和小韋進行討論，一周兩次到職業重建中心做訓練。人際互動方面的訓練內容為：「進入職業重建中心後，必須找一位老師打招呼，並請老師簽名」。體耐力的部分則是安排飛輪與負重走路訓練。起初，小韋仍害怕主動和陌生人打招呼，就服員和同事協調後，先由同事向小韋打招呼，只要有回應，就算通過，一個月後，再讓小韋主動打招呼。約經歷兩個月，小韋便能主動和他人進行簡單的互動。

3. 第一次面試

第一次面試是小韋家附近的速食店，小韋簡單的自我介紹，但因緊張，導致講得慢且小聲，就服員給予口頭鼓勵，並告訴小韋：「如果講不出來，就服員會補充。」面試過程中，小韋除了緊張之外，大部分表現都很棒，只是因店內人力配置狀況，暫時無法進用小韋。獲知此面試結果的小韋，感到非常

挫折，自信心更加低落，不斷詢問就服員：「自己是不是找不到工作？沒有人要僱用我？」

4. 第二次面試

有了第一次經驗後，就服員在小韋正式面試前找了不同個性和類型的同事協助小韋練習面試，練習過程中不斷給予口頭鼓勵。第二次面試是距離小韋家約一小時車程的速食店，小韋說：「只要有車可以到，公司願意用我，我就可以去上班。」這次面試已做好萬全準備，就服員也提早與店長說明小韋狀況。面試過程中小韋雖然有點緊張，但仍表現出積極的態度。店長最後因小韋認真與積極的態度決定僱用他，小韋當下掩不住心中的激動，並給予大家燦爛的笑容。

5. 就業中困境

(1) 工作流程學習中的問題

學習工作流程時，小韋總是說自己記不住、做不好，一般人只需一小時就學會的工作內容，小韋可能需要一、兩天才能學會。對如此沒自信的小韋，就服員先親自示範，請小韋寫筆記，並讓他嘗試操作，休息時間也會用問答的方式抽考小韋。最後就服員讓小韋獨自作業，一旦小韋學會，就服員和店內的同事便立刻給予口頭稱讚，藉以提升小韋自信心。



(2) 與異性同事互動不佳

小韋不擅長面對異性，在進入職場後，看到女同事會保持距離，但速食店主管為女性，導致主管教導小韋時必須透過就服員提供直接協助。為解決此問題，就服員與小韋進行利弊分析，並請小韋回顧在職重中心的人際互動訓練，多次溝通後，小韋表示可以從他可接受的距離，開始練習與主管及同事互動，就服員也教導主管及同事如何逐步與小韋互動，例如：同事主動和小韋打招呼。大約兩周後，小韋會開始主動打招呼，對於異性同事的互動距離也有拉近了一點。

(3) 害怕與顧客互動

開始上班前，就服員已先和小韋說明餐飲業必須與顧客進行互動，這是小韋的弱勢，但他仍堅持要從事餐飲工作。工作中小韋最大問題是送餐，店長考量小韋的個性，一開始從簡單的環境清潔做起，約一個月後才讓小韋學習送餐。送餐正常的工作流程是將餐點送至顧客面前，並告知餐點內容，收桌牌回到櫃台才算完成，這些簡單的流程對小韋來說卻是艱難萬分。第一次嘗試時，小韋端著盤子站在櫃台前像石像一樣動也不動，就服員在旁不斷給予口頭鼓勵並陪著小韋踏出第一步。就服員感受到小韋的緊張，與主管討論後決定以循序漸進的方式進行訓練。

送餐訓練分成兩階段，第一階段的標準為只需將餐點送至顧客桌上並將桌牌收回櫃檯即可；第二階段再訓練小韋向顧客說出餐點內容。當要嘗試說出餐點內容時，小韋又開始退縮。就服員改變教導方式，送餐前先請小韋向就服員說餐點內容，且由小聲開始，等小韋願意小聲開口，再要求音量加大。這樣的訓練維持半個月，小韋才能獨立完成送餐。訓練過程中，小韋經常會發出求救的眼神，由於就服員了解小韋的能力，曾經有幾次就服員跟小韋說：「我不管你，你就是要自己把餐點送出去。」小韋完成之後，就服員就立即給予口頭鼓勵，增加其自信心。

(三) 個案困境、輔導策略及結果的彙整

為協助讀者更清楚了解支持就業歷程的相關因素，作者就個案在支持性就業中所面臨的困境和內容，及所提供的策略，和最後的結果彙整成表 1。



表 1
個案困境、輔導策略及結果彙整表

困境	內容	策略	結果
工作 流程 學習 緩慢	1. 學習清潔工作時無法依照流程，容易跳著做。 2. 對於煮玉米濃湯及炸物的重量與時間記憶力較差。	1. 就服員實際示範操作，並請小韋反覆練習。 2. 記憶部分則抄寫筆記，於空閒時背誦與抽考。 3. 小韋完成工作後立即給予口頭鼓勵增加其自信。	小韋能熟記並獨力完成所有工作內容，對於新學習之內容也能類化練習。
與異 性互 動困 難	1. 與店內女性同事保持距離，導致學習時距離太遠看不清楚。 2. 工作中遇到問題時，若店內只有女性同事，其不敢主動詢問與求救。	1. 向小韋說明這樣的距離導致學習成果不佳，詢問是否可嘗試將距離拉近。 2. 進店內工作前練習與同事打招呼。 3. 同事主動與小韋進行互動，或觀察他是否有需要協助的部分。 4. 小韋完成工作後立即給予口頭鼓勵增加其自信。	小韋能主動與同事打招呼，遇到問題與困難時能主動求助，同事需要幫忙，小韋也會願意協助。
不敢 送餐	1. 害怕與陌生人接觸，送餐時躊躇不前。 2. 送餐給顧客時，說話聲音過於小聲。	1. 送餐前先與就服員進行念出餐點的練習。 2. 就服員在旁陪同進行送餐，後續讓小韋自己練習。 3. 音量部分從小聲開始練習至大聲。 4. 小韋完成工作後立即給予口頭鼓勵增加其自信。	對於送餐工作已能獨立完成，音量部分能較有自信的表達，並遵守店內標準要求。

四、結論與建議

(一) 結論

1. 工作進步了

至今，小韋已在速食店工作四年，

對於工作內容都瞭若指掌，不僅能獨立作業，也是店內同事不可或缺的幫手，主管甚至願意教導小韋如何做漢堡，這是此連鎖速食店第一個學習做漢堡的身心障礙員工。小韋開心地與就服員聯



繫，並於就服員到店內拜訪時，親手做了一份漢堡給就服員。

2. 克服了人際互動

小韋對有這份工作感到非常開心，除克服與異性同事的互動距離外，也能獨立完成送餐流程。有次一位小朋友因身高問題而無法洗手，小韋雖然對陌生人感到緊張，但他見到這種情形就鼓起勇氣，主動拿取店內的安全矮凳給小朋友使用，此舉動對小韋來說非常不容易，就服員立即給予鼓勵後，也詢問小韋為何會想協助他人，小韋說：「我雖然有點怕，可是我覺得他需要幫忙。」短短一句話說明了小韋在人際互動上有明顯進步。

3. 獨立與成長

因同事間的包容、工作中的突破，小韋自信心提升不少，當小韋向就服員分享近況時，就服員對小韋的努力及認真充滿感動，店內主管與同事也對小韋的工作能力給予相當大的肯定。從一開始的擔心與害怕，只能從事環境清潔，經過長時間學習與克服心理障礙，到現在，小韋可以協助倒飲料、炸物、送餐、備料、做漢堡等，幾乎店內每項工作都已上手。雖然服務時程已結束，但這段時間的關係建立，現在已經從服務者提供者與服務使用者的關係，晉升成為朋友關係，小韋仍持續與就服員聯繫和分享他的近況。

(二) 建議

由上述案例可知，身心障礙者有不同的特質與能力的優劣勢，不論在生活、就學或就業中，都可能遇到難題，僅僅在就業過程裡，就可分為就業前、就業中及穩定期，每個就業階段都必須要有專業人員提供正確教學策略，再透過障礙者本身努力的練習，才能有完美的成果。就業服務員在服務過程中也需要不斷地做自我調整，使自己與服務對象進行磨合，了解服務對象潛在能力和真正需求，才能使雙方維持良好的服務關係，進而讓個案可以穩定就業。

參考文獻

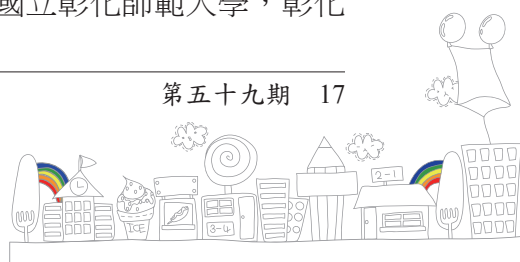
一、中文部分

臺灣就業通（2018）。就業服務。取自：<https://www.taiwanjobs.gov.tw/internet/special/disability/docDetail.aspx?uid=511&pid=215&docid=19287>。

行政院主計處（2015）。103年人力資源調查統計年報。取自：<http://ebook.dgbas.gov.tw/public/Data/5330143340K2042CJ5.pdf>。

行政院衛生署（2008）。身心障礙等級。修正字號：第0972800153號。

李淑君（2003）。女性智能障礙高職學生就業轉銜之研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化



縣。

邱滿艷、張千惠、韓福榮、許芳瑜、鍾聖音、貝仁貴、簡宏生、陳月霞、徐文豪、林婉媛(2010)。從傑出身心障礙者就業歷程，探討就業影響因素 - 伴隨著「障礙」就業路。《特殊教育研究學刊》，35(3)，1-25。

林千惠(1998)。影響智能障礙者就業適應相關因素之探討。《社會福利學刊》，135，46-54。

范美珍(1996)。原生家庭組型與氣氛對父母管教方式之相關研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。

陳靜江(2003)。身心障礙者社區化就業服務模式。載於陳靜江、胡若瑩、李崇信、李基甸(編)。《身心障礙者就業轉銜之社區化就業服務理念與實務：作業流程與工作表格使用手冊》。臺北：行政院勞工委

員會職業訓練局。

勞動部統計處(2015)。103年身心障礙者勞動狀況調查。取自：<http://statdb.mol.gov.tw/html/svy03/0342menu.htm>。

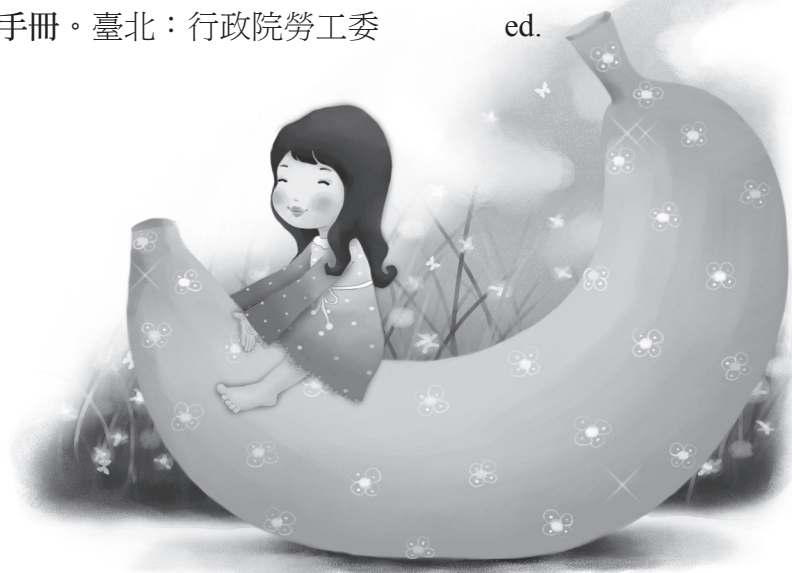
彭愛茹(2007)。身心障礙者之僱用與管理探討 - 以製造業為例(未出版之碩士論文)。國立中央大學，桃園市。

歐進坤(1996)。85年度全國身心障礙者就業適應座談會手冊。桃園市：省立桃園啟智學校。

二、英文部分

Mosey, A. C. (1989). *Psychosocial components of occupational therapy*. New York: Raven Press.

Szymanski, E.M., & Parker, R.M. (Eds.). (1996). *Work and disability: Issues and strategies in career development and job placement*. Austin TX: Pro-ed.





課程調整，普通班導師有感嗎？

郭又方
林坤燦
黃冠穎
陳建州

國立東華大學教育與潛能開發學系博士班學生

國立東華大學特殊教育學系教授

國立東華大學教育與潛能開發學系博士班學生

國立東華大學教育與潛能開發學系博士班學生

摘要

課程調整對普通班特殊需求學生而言是非常重要的，這也是融合教育成功的關鍵指標之一，然而，普通班的導師應如何看待課程調整，對課程調整的意涵是否有真正的了解，進而有實際之作為，這頗耐人尋味。基於此，研究者進行了一項國小融合教育現場普通班導師的實際訪談，以了解現場的狀況。

整個訪談結果如下：

一、從實際訪談發現，普通班導師對課程調整整體內涵的了解，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、普通班導師對課程調整的整體基本認知還不錯，但對「學習環境」和「學習評量」的認知和了解較為不足。導師也大致都能認同「課程調整」對於班上特殊需求學生的重要性。普通

班導師，對班上特殊需求學生的「課程調整」大多有在進行且實際作為是多元的。

三、在課程調整實施過程中也出現了諸多困難，包含時間、人力不足、家長方面的問題、特殊需求學生程度差異之問題、缺乏實例的參考、普特教師間的溝通及學生行為問題的影響等，以上所述之困難會影響課程調整的執行與落實，這是實務現場亟需去面對和克服的。

關鍵字：融合教育、課程調整

一、前言

(一) 動機

以目前特教的安置趨勢來看，已有越來越多的特殊需求學生安置在一般的普通班級中，這也是符應融合教育精神的一種積極、實際之作為。然而，這樣

◎通訊作者：黃冠穎 hky2000@gmail.com

東華特教 民 107 年 7 月

第五十九期 19



的趨勢也勢必對教育現場造成衝擊，包含課程上的因應、行政的支援作為、資源服務的提供及無障礙環境之建置等，如不提供現場教師明確的可行方向，融合教育之推動實難具體落實。本文之研究團隊長期以來即非常關注普通班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，普通班導師對班上特殊需求學生的課程與教學，似乎有點無助。基於此，希望透過現場導師們的訪談，作為了解問題並提供解決的參考。

（二）導師訪談問題

基於研究之目的，其訪談問題如下：

1. 從訪談中，是否可以具體歸納出幾個課程調整的重點面向？
2. 導師們對課程調整有哪些看法、困難與需求？

二、融合教育的重要性

對特殊需求學生融合安置的爭議一直存在，尤其是對完全融合的看法。然而，持正面看法的仍大有人在，有效的融合教育能使學生適齡發展，在這樣的環境下，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，使學生有機會進入社會，並享有一般人的生活品質，以期能全面的發展

（Farrell, 2016；Florian, 2008；Jacob, & Olisaemeka, 2016）。Mock 和 Kauffman（2002）也認為，完全融合會使特殊需求學生接受到最好的教育，雖然在完全融合的過程中，也有可能面臨失敗和錯用。

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。

三、融合教育下的課程調整

（一）滿足學生的特殊需求應是基本的人權

1994 年的「薩拉曼卡宣言與特殊需求教育行動綱要」，是聯合國第一個有關融合教育政策發展與推動的宣言及行動綱要，其重要的內涵提到，特殊教育需求學生享有與一般學生「共同學習」的權利（呂依蓉，2016；林育熏，2014）。

2006 年聯合國的「身心障礙者權利公約（Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD）」中也明確指出「促進、保護和確保實現身心障礙者充分和平等享有所有人權和基本自由，並促進對身心障礙者固有尊嚴的尊重」、「身心障礙者享有受教育的



權利」(身心障礙者權利公約易讀版, 2018)。

(二) 課程調整是於法有據的

特殊教育法第十九條、其子法「特殊教育課程教材教法及評量方式實施辦法」均載明針對學生的特性與需求, 需有課程調整之作為, 此亦為融合教育現場中的重點。另外, 在 2017 年 12 月所公布的「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)」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。因此, 教師對課程調整的看法須採積極之作為, 以符應法源的基本精神, 亦能讓融合班級內的特殊需求學生得到最好的發展。

四、課程調整的意義與做法

(一) 課程調整的內涵與意義

課程調整具複雜和多元性, 在這過程中需要充分考慮到環境、實際情境狀況及學生的差異化等因素(Feiler, 2010; Staples, 2014)。教育部(2011)《國民教育階段特殊教育課程綱要總綱》提到, 課程之調整, 包括學習內容、歷程、環境及評量方式。蔣明珊(2002)則歸納各家的說法, 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。

基於特殊需求學生的學習需求, 適度的課程調整對特殊需求學生是絕對必要的, 身為教師, 一定要盡自己最大的能力來實施, 讓特殊需求學生可以發展出最大的能力。

(二) 課程調整的實際做法及研究

李惠蘭及蔡昆瀛(2009)指出, 教師可進行包含調整教學型態、調整教學策略、修正教材, 以及進行多元評量等課程調整方式。台華(2004)指出課程調整包含簡化、減、分解、替代、加深與加廣等。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。國內、外其實已有諸多研究證明, 針對特殊需求學生, 國小普通班課程調整是具體可行的, 例如: 林坤燦、郭又方(2004)曾進行四個學生的課程調整方案介入, 實施上雖然有諸多困難, 但仍能見到個案進步的成效。又如鈕文英(2006)的研究, 亦可確認課程調整方案是能幫助特殊需求學生學習的。國外研究中, McLeskey 和 Waldron(2002)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, 輕度智障學生有明顯進步, 教師雖然認為調整的過程確實令人感到困擾, 但也是收穫最多的。



五、研究方法

(一) 訪談對象之選取

本研究之訪談對象，係以 106 學年度第二學期宜蘭縣 12 個鄉鎮市的國小普通班導師為主，這些普通班均安置了經鑑輔程序確定的特殊需求學生。訪談對象之選取係以立意取樣為原則，惟仍考量了各鄉鎮、學校的大小規模，使其較符合比例原則，共訪談了 24 名導師。

(二) 訪談對象之背景、編碼

受訪的 24 位國小普通班導師（如表 1），在編碼上，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）。其性別上有 10 位男性、14 位女性，尚符合其比例原則，因國小現場導師女性還是居多。其年齡大致介於 30~50 歲之間；在教師資格上，只有 2 位不是正式教師，教學年資差異則較大，有的導師只有 1 年教學年資，最長有 26 年。

表 1
受訪者之基本資料

背景編號	性別	年齡	教師資格	教學年資
0112	女	37	正式	12
0122	女	44	正式	22
0132	女	46	正式	23
0211	男	38	正式	15
0221	男	39	正式	16
0231	男	46	正式	18
0312	女	46	正式	20
0321	男	38	正式	13
0411	男	41	正式	17
0422	女	36	未修學程	1
0512	女	49	正式	26
0522	女	40	正式	17
0612	女	44	正式	22
0622	女	44	正式	22
0711	男	47	正式	23
0722	女	35	合格	5
0812	女	46	正式	24
0822	女	46	正式	19
0911	男	48	正式	25
0922	女	30	正式	5
1011	男	44	正式	17
1021	男	40	正式	16
1112	女	37	正式	13
1211	男	35	正式	11



(三) 訪談資料之分析

訪談後針對訪談之資料進行不同背景之編號，以利其分析。另外，亦採三角驗證之方法，針對導師們所反應之內容初步作成摘要，之後將整理之訪談摘要讓導師們複閱，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。

在訪談資料之編碼分析上，研究者係參酌了紮根理論的方式（王守玉，2012；鈕文英，2006）來處理，但礙於整體篇幅所限，而且也為了呈現最原始樣態之資料，因此只運用開放性譯碼的方式來整理呈現。

六、實際訪談之結果分析

(一) 導師們對課程調整內涵整體的認知

此部分，研究者主要訪談 2 個問題，首先先了解導師們有沒有聽過或看過「課程調整」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」的基本認知與了解。

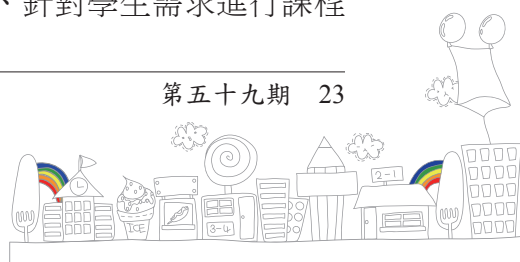
在整體訪談中，有 15 位導師（0122、0132、0211、0231、0321、0422、0512、0612、0711、0812、0911、0922、1011、1021、1112）是曾聽過或看過「課程調整」這名詞的，大致從特教研習（0231、1011、

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）。細部去分析，導師們有無聽過或看過「課程調整」這名詞，跟性別、年齡、教師資格與否或教學年資是沒有相關的。

從訪談中發現，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還不錯。然而讓研究團隊感到驚訝的是，竟也有高達快 4 成的老師沒聽過課程調整這個名詞，這是在推動融合教育過程中的一大警訊。或許仍有不少導師沒有聽過課程調整，不過對其內涵仍有一定的了解，在整理完訪談內容後，研究者也發現，導師們所提到的有關課程調整的內涵，仍不離上述的「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）、用不同策略引發特殊需求學生的學習動機（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）。

綜上，研究者發現，導師們談論課程調整時，大多僅限於對課程內容或教學歷程的描述，很少提到有關學習環境及學習評量調整的部分，顯現導師們對

學習環境和評量調整之內涵的認知是較不足的，這可能與導師大多關注在課程內容與教學有關，此部分是未來在宣導上可強化的部分。

（二）課程調整對特殊需求學生的重要性認知及實施現況

在此部分，研究者提了2個問題，首先先了解導師們認為「課程調整」對特殊需求學生有幫助嗎？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」？實施頻率如何？

在整體訪談中，全部的導師們都認為課程調整對特殊需求學生是有幫助的，不過有導師是提到幫助其實不大（0922）。有的導師提到，作業調整來符合其程度，可避免其學習產生無助感（0112）；在大班中有進度問題，不調整是不行的（0122、0132、0211、0612）、對於一些術科，如健體、藝文的調整是更有用的（0211）、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）、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，起碼不會讓學生覺得無事可做，且能和一般同儕一起學習（0422）、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，其能力有提升（0522）、低年級階段和一般生的程度落差並不大，此時進行課程與教學調整成效必定很顯著（0622）、有調整代表老師有反思，對學生一定有益（0711）、如果能根據其程度來設計內容和評量方式，對學生的幫助會較大（0122）、可減少師生間的挫折感，讓學生不排斥學習，老師能相對獲得滿足（0812）、讓學生更易於理解課程內容，進而幫助其學習（1112）。

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）、降低其要求（0122、0822、0911、0922）、調整評量題幹、內容符合學生的能力（0122、0321、1112）、評量時輔以報讀或給予一些提示線索（0122、0512）、提高學習動機（0132、0221）、給予人際適應的協助（0211）、給予補充教材或輔具（0231、0612）、運用轉移注意力的教學策略（0512）、課後的語文補救教學或陪讀（0522、1021）、讓學生多發表，跟著同組同儕一起模仿著做（0612）、課後的一對

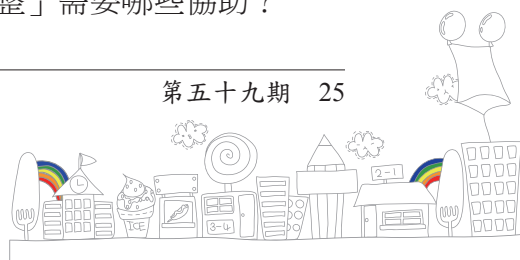
一教學（0812、1011）、部分參與的原則運用（0812）、利用孩子喜歡吃午餐的關鍵，把午餐當成誘發學習之動機（0822）、座位安排離老師近一點（0822）、藉助同儕來協助學習及適應（0911）、作業訂正時採一對一指導（0922）、數學應用問題的簡化及搭配圖解（1021）。

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、1211）、有的頻率不一定（0312、1112）、有的老師未曾留意頻率問題（0812）。

從訪談中發現，導師們大致是認同課程調整對特殊需求學生是有幫助的，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，但無法做得太深入。

（三）導師們在課程調整上的困難與需求

於此，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」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？



大多導師提到在大班教學時，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）、學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）、家長和老師期待不同（0122、0211、0822、0911、0922、1011、1021）、對一些學業性的領域，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）、對學生情緒的掌握上較困難（0312、0422、0512、0822）、學生的差異性大，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）、學生在特教老師指導下已有顯著進步，如果導師再介入做太多調整，對學生來說不見得是件好事（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）、對學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）、有服藥的問題，如不規律服藥，就很難進行教學（1011）。

另外，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）、對課程設計會比較想了解，對 IEP 內涵亦同（0122）、對於調整的標準上比較難拿捏（0122）、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，應會做得更好（0122）、希望特教老師能夠更適時的介入與協助（0132、0312、0612、1211）、希望能先改善學生的行為問題（0132、0211）、給予學生更多的教學時間（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，針對特殊需求學生設計不同的”課本”，尤其技能性的、生活自理的（0711）、在學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遇到很多困難，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）。尤其是普通教師和特教教師的合作，如果能加強其間的互動，應對融合教育有很大的幫助。此外，學校的行政作為也可更積極，多給普通班導師必要的支援，以這



些結果應可提供學校或主管教育機關做推動課程調整的參考。

七、結語

從本研究對普通班導師的實際訪談發現，導師們對課程調整的基本認知尚可，但在對學習環境及學習評量的了解明顯不足。雖 24 位的導師當中有 9 位未聽過「課程調整」，但在課堂上時仍有實際之作為。導師對課程調整的了解大致能歸納成「學習內容、學習歷程、學習環境及學習評量」等四大範疇。導師能正視到課程調整對特殊需求學生之重要性，大多已在課堂中執行，然而執行過程中確也有諸多的困難待解決，涉及了教師本身的專業、家長的問題、特殊需求學生之問題、學校行政、各項資源配合等，這是亟待去解決的。

吳武典（2018）提到，課程調整是實施融合教育必要的策略，也是融合教育成敗的關鍵，其重要性不言而喻。目前已有諸多的特殊需求學生安置於普通班，雖然學習上有資源班的抽離或外加服務，但大多的時間仍在普通班中學習，這也是普通班教師的一大挑戰。若不勇敢面對，融合教育就只能空喊口號，而沒有具體作為，這樣就違背特殊教育的精神。

普通班老師對於課程調整真的有感嗎？這是融合教育成敗的關鍵，從本

研究發現，導師們雖認同課程調整對特殊需求學生的重要性，也有一些實際作為，但如欲深化實施，則有現實的困難。當前正值十二年國民基本教育課程綱要實施前的關鍵前導期，如果能正視教學現場的需求，規劃嚴謹的普教與特教合作之配套，或許會讓融合教育的推展更加順利、成功及圓滿。

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。
- 王守玉（2012）。簡介紮根理論研究法。**護理雜誌**，59（1），91-95。
- 朱坤昱（2010）。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。
- 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。
- 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。



- 呂依蓉（2016）。《薩拉曼卡宣言與特殊需求教育行動綱領》翻譯：融合教育檢視與反思（一）。*特殊教育季刊*，**138**，21-28。
- 身心障礙者權利公約易讀版（2018）。衛福部網站資料。取自 https://crpd.sfaa.gov.tw/BulletinCtrl?func=getBulletin&p=b_2&c=F&bulletinId=321
- 林育薰（2014）。融合教育之省思。*惠明特殊教育學刊*，**1**（1），191-195。
- 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、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。*東臺灣特殊教育學報*，**6**，33-64。
- 教育部（2011）。國民教育階段特殊教育課程綱要總綱。臺市：教育部。
- 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。
- 鈕文英（2006）。教育研究方法與論文寫作。臺北市：雙葉書廊。
- 蔣明珊（2002）。普通班特殊需求學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。
- 台華（2004）。九年一貫課程在特殊教育之應用手冊。臺市：教育部。

二、西文部分

- 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.
- 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.

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.





東華特教 第 59 期

發行人：趙涵捷

發行所：國立東華大學

出版單位：國立東華大學特殊教育中心

總編輯：楊熾康

助理編輯：魏文慧

封面指導：黃秀玉

封面設計：徐維莉

地址：花蓮縣壽豐鄉大學路二段 1 號

電話：03-8903952

網址：<http://www.cse.ndhu.edu.tw/bin/home.php>

出版年月：107 年 7 月（半年刊）

創刊年月：80 年 11 月

ISSN 2218-4260

排版印刷：遠景印刷

地址：花蓮市復興街 81 號

電話：03-8329692