

第一篇 通論

本章節共分兩部分進行探討，俾利使用者瞭解本特殊需求領域課程大綱編擬之理論與實務基礎，以及如何應用此一特殊需求領域課程大綱。第一部份為特殊需求領域課程發展背景及重要內涵，說明整個特殊教育新課程總綱的發展背景，本領域課程大綱與特殊教育課程之關聯，以及各類特殊需求課程之重要內涵。第二部分則說明本大綱中各類特殊需求領域課程撰寫的內容與應用原則，包括每一類特殊需求領域課程的架構以及能力指標應用在個別化教育計畫及個別輔導計畫的原則與作法。

壹、特殊需求領域課程發展背景與重要內涵

每個學生，無論是否有身心障礙或障礙的程度有多嚴重，甚或是資賦優異學生，都需要有意義的課程。在融合教育的趨勢下，目前特殊需求學生的學習依據有二：一是普通教育的課程綱要，另一則為身心障礙的各類課程綱要。近年來，普通教育強調「帶好每個學生」的信念與特殊教育的零拒絕原則不謀而合。在國民教育階段，普通教育改革中國民中小學課程以九年一貫課程為主，透過語文、健康與體育、社會、藝術與人文、數學、自然與生活科技及綜合活動等七大領域，以及性別、環境、資訊、家政、人權、生涯發展與海洋等七大議題的學習達成分段能力指標，進而達至培養十大基本能力的目標，在其綱要附則中規定：「特殊教育班之課程實施，仍依特殊教育法之相關規定辦理」（教育部，2006）。而在高級中等教育階段，為了因應後期中等教育學生的不同成長背景，素質差異，2001年「教育改革之檢討改進會議」的結論指出後期中等教育學校類型應該多元，可包括普通高中、完全中學、綜合高中及高職。教育部於2005年發佈「後期中等教育共同核心課程綱要」，該課程綱要以培養所有就讀後期中等教育學生之基本學力與換軌學習的需求為核心，並銜接九年一貫課程的架構與內涵，將學習內容分為語文、數學、社會、自然、藝術、生活與體育等七大學習領域，並規定至少修習48學分（教育部，2005）。以上規定已經納入2010年公布之「普通高級中學課程綱要總綱」與「職業學校群科課程綱要」一般必修科目中。

此外，特殊教育法第 5 條規定特殊教育之課程、教材及教法應保持彈性，適合學生身心特性及需要(教育部，2009)。1999 至 2001 年間教育部相繼完成啟聰、啟明、啟仁、啟智等類及高中特教班職業學程課程綱要的修訂工作。然因各類課程綱要修訂期間與九年一貫課程綱要之修訂時間有所重疊，且完成時間皆早於九年一貫課程綱要公布時間。更遑論與「後期中等教育共同核心課程綱要」之銜接。因此修訂之各類特殊教育學生課程綱要課程較難與普通教育課程接軌，亦無法因應融合潮流需求中需以普通教育課程為首要考量並達至進步之目標。筆者曾針對上述之各類綱要進行分析，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)除最晚頒佈的啟聰類課程綱要係於 2001 間完成故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。此外，根據研究者訪談前述啟聰、啟明、啟仁、啟智四類特殊教育課程綱要主要參與人員的意見中亦可大致歸納出：(1)受訪者均同意特殊教育的課程綱要與普通教育課程的精神大致相同，且均同意各障礙類別課程應該且可以配合普通教育課程綱要進行調整與應用；(2)特教老師應和普通班老師合作互動，並需參與學校課程發展委員會，而特教推行委員會亦需與學校課程發展委員會密切結合；(3)部份受訪者認為可以普通教育課程綱要為藍本進行特殊教育課程綱要之修訂，僅需納入各類障礙所需之特殊課程或另列出該科目或領域之課程綱要或能力指標另成專章或專類即可(盧台華，2004)。上述發現顯示，目前實施之各類或各階段之身心障礙課程綱要確有修訂之必要，故教育部乃於 2007 年委託筆者進行特殊教育課程總綱的修訂，期能讓特殊需求學生有充分參與普通教育課程的機會，並能將各階段之身心障礙課程做一統整與銜接，以補足現有各階段及各類課程綱要之缺失。

新修訂完成之「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」、「高中教育階段特殊教育課程發展共同原則及課程綱要總綱」及「高職教育階段特殊教育課程發展共同原則及課程綱要總綱」三項內容的基本理念包括：(1)因應融合教育需與普通教育接軌之需求，並以普通教育課程為特殊需求學生設計課程之首要考量；(2)設計符合特殊需

求學生所需之補救或功能性課程，以落實能力本位、學校本位及社區本位課程之實施；(3)重視課程與教材的鬆綁，以加深、加廣、重整、簡化、減量、分解或替代等方式彈性調整普通教育課程目標，以規劃及調整課程；與(4)強化學生之個別化教育計畫（IEP）的功能，將課程與 IEP 做密切結合，以充分發揮 IEP 行政與教學規劃與執行督導之功能。其內涵除包括國中小至高中職階段核心課程之語文(含國語文和英語)、數學、社會、自然與生活科技（高中職分成自然與生活兩領域）、藝術與人文（高中職為藝術）、健康與體育及綜合活動七大領域八（九）個大項外，並設計了因應各類特殊需求學生需要的特殊需求課程領域，形成八（九）大學習領域。

新課綱之精神係以學生特殊需求作為發展與設計之主要思考，由於新加設之特殊需求領域課程是過去缺乏者，亦是新課程中與普通教育課程最大之差異所在，筆者乃在 2009 年 7 月至 2011 年 6 月間接受教育部之委託發展此一領域之課程大綱。此期間正逢特殊教育細則與相關子法之修訂，其中之「特殊教育課程教材教法實施辦法」第三條亦強調「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」（教育部，2010），顯然與新課綱總綱之內涵吻合，筆者乃根據學者 Bigge、Stump、Spanga 和 Silberman(1999)提出之特殊教育四種課程類型，排除普通教育課程外，帶領課程研發小組發展出以下十二項特殊需求領域課程，分別歸為：(1)「學習策略」、「領導才能」、「情意課程」及「創造力」課程為調整性普通課程教育課程；(2)「生活管理」、「職業教育」及「社會技巧」為生活技能課程；(3)「定向行動」、「點字」、「溝通訓練」、「動作機能訓練」及「輔助科技應用」則屬於調整溝通與表現方式課程，以補普通教育課程之不足。

有關各特殊需求領域課程之內涵如下所述：

- (一) 學習策略：本課程的學習策略定位為一般性學習策略，藉由共通性之策略教學訓練，以增加學生的學習成效(Bigge, Stump, Spagna, & Siberman, 1999)。依據 Short & Weissberg- Benchell (1989)所歸納出之成功的策略教學三角形成「認知策略」、「後設認知策略」、「動機策略」三項主軸，另考量特殊需求學生的身心特質與學習需求，必須藉由環境調整、多元化教學方式等外在支持性策略提升其學習效率，故增加第四主軸「支持性策略」，以促使學生成為一位自主、高效能的學習者。
- (二) 領導才能：以 Yukl (2006) 所提出的三面向行為架構為主軸，以能在團體情境中展現處理與解決團體事務能力為目的，作為領導才能能力指標之研擬基礎，期望從「任務導向」、「關係導向」及「轉型導向」三個主軸培養學生的領導能力，俾利其結合本身之多元才能，成為社會各領域之中堅份子。
- (三) 情意課程：參考 Daruna 與 Barnes(1998)所提之行為、情境與文化三個向度的心理健康定義，規劃為「個人發展」與「環境調適」兩大主軸，並從知、情、意三個層面規劃引導資賦優異學生進行自我覺知、情緒管理、人際互動及生涯探索，以充分發展潛能並達成自我實現與服務社會之理想。
- (四) 創造力：運用 Rhodes(1961)的「4P」理論概念，從創造者的人格特質、思考歷程、創造產品、及創造環境四項主軸，培養學生具備終身學習、勇於創造的生活態度；引導其善用優勢能力、思考歷程與情境條件以解決學習與生活各項問題；並鼓勵學生與他人合作，激勵創造的表現，形成創新多元、積極分享的文化氛圍。
- (五) 生活管理：參考許多學者 (Polloway, Patton, & Patton, 2007 ; Bigge, & Stump, 2002 ; Wehmeyer, 1998 ; Cronin, 1996 ; Wehman, 1996 ; Brolin, 1979) 提出之重要日常生活技能內涵，並依據其與人的空間與社會距離，將個人獨立所需之生活管理內涵區分為自我照顧、家庭生活、社區應用、自我決策等四大主軸，以個體為中心向外推至家庭、社區環境，貫穿於其間的是個體自

我決策的意志，讓特殊需求學生能在生活中自我管理，有更好的能力參與社區生活完全融入社會。

- (六) 職業教育：本課程以不同工作場所就業所需要共同之能力為編定之依據，採用 Brolin(1979, 1995)，Sitlington 與 Clark(2006) 就業轉銜和生涯教育的概念，針對特殊需求學生進入職業世界所需的能力，整合為偏重工作認知概念之「工作知識」，偏重於跨職種、跨工作領域共同之基本「工作技能」，以及著重工作習慣和情意養成的「工作態度」等三個主軸，以符合特殊需求學生職業輔導與轉銜需求。
- (七) 社會技巧：參考 Gresham(1986)的社會能力操作模式及 Walker 與 Golden (1983)的 ACCEPTS 與 ACCESS 課程內容，考量社會技巧是維持與他人正向人際關係之重要條件，將社會技巧分為處己、處人與處環境三個主軸，以增強學生認識、接納自我的能力，進而建立和諧的人際關係，同時更進一步具備在團體生活與人交往的能力。
- (八) 定向行動：課程內容主要參照 Griffin-Shirley ,Trusty 和 Rickard (2000) 概念，分成感覺訓練、概念發展、行動技能、定向系統、求助技能、安全議題、及社區資源與大眾運輸系統等七項主軸，以達到開發感官知覺能力，增進對事物及環境的瞭解，進而培養獨立行動及生活的各項技能，達成融入社會群體生活的目標。
- (九) 點字：參考國立台南大學視障教育與重建中心之「盲人點字研究叢書」及教育部之「點字記號彙編」，並配合中等學校以下的基礎學科課程，分為國語、數學與理化、音樂、外語（英語、日語）四項點字課程，以及點字摸讀先備能力，共五項主軸。目的在使視覺障礙學生或其他障礙有特殊需求者在接受此項課程訓練後，能具備獨立生活以及獲得資訊的關鍵能力。
- (十) 溝通訓練：課程內容建立在溝通理解與表達的主要架構（Owens, 2005），並依據溝通的基本層面(Light, 1989)分為身體語言、口

語訓練、手語訓練及建立關係四項主軸，使具有溝通困難之學生能學習並選擇適合自己的表達方式，達到與他人溝通的效能。

(十一) 動作機能訓練：參照國內外兒童動作發展量表、學校功能量表等對於動作能力的評估向度，以及九年一貫健康與體育課程綱和國際健康功能與身心障礙分類系統（International Classification of Functioning, Disability, and Health, 簡稱 ICF），將課程分為粗大動作與精細動作兩主軸，以發展學生在基本動作能力及功能性活動能力上有所進展，並進而促進其適應與參與環境的能力。

(十二) 輔助科技應用：參考 ISO9999 的輔具分類，考慮到使用者的能力、時機、環境、心理因素及學習需求等各個向度，分為學習輔具、溝通輔具、視障輔具、行動與擺位輔具、生活輔具及休閒輔具、輔助科技需求表達與相關資源應用共七大主軸，使學生能藉由使用輔助科技輔具的協助增進生活機能，進而達到參與社會活動的目的。

貳、各類特殊需求領域之內容與應用原則

特殊需求領域各類課程大綱敘寫體例均列出基本理念、適用對象與應用建議、課程目標與主軸、分段能力指標（能力指標編碼方式與說明、指標使用說明）及應用範例，以利教師能掌握各類特殊需求領域課程之意涵，並能將課程與個別化教育計畫或個別輔導計畫做一結合，以下分別敘述其設計體例和內涵，以便使用者參考。

一、基本理念

說明該領域之重要學術文獻，讓使用者能了解在理論基礎上形成各領域主軸之脈絡，並可依據重要理論進行後續之探討。且由於不同領域能力與能力間不免存在有共同、相關、接續、難以切割之關係，故詳細說明該特殊需求領域課程與普通教育課程間、及特殊需求課程跨領域間之課程關連性，俾利使用者可以進行跨領域之教學規劃。

二、適用對象與應用建議

強調特殊需求學生需經過評估確認其有該領域課程之學習需求，且應於其個別輔導計畫或個別化教育計畫會議討論所需之授課節數，每週以一至三節為原則。同時並依照「特殊教育課程教材教法實施辦法」第四條「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。」辦理之。

三、課程目標與主軸

說明該領域之目標以及能力指標之主軸及次項目，讓讀者明瞭該領域課程指標之分類架構，以方便教師能依照學生之個別需求選取合適的主軸及及次項目下的能力指標。

四、分段能力指標

(一) 能力指標編碼方式與說明

能力指標參考九年一貫能力指標之編碼方式設計，以使撰寫體例統一。各領域均以表格翔實呈現主軸、學習階段、次項目與流水號項目內涵。能力指標以 a-b-c-d-編號呈現，a 代表四個主軸序號（1-4），b 代表各個學習階段序號（1-2 或 1-4），c 代表四個主軸的次項目，d 代表各流水號。其中在學習階段之劃分，特別考量特殊需求學生之身心特質及學習需求，特殊需求領域課程能力指標均以分段方式呈現，給予特殊需求學生更大適齡與適性的學習空間，以作為學校規劃各階段特殊需求領域課程之基礎。能力指標分段方式包括：（1）「職業教育」、「學習策略」、「生活管理」與「社會技巧」課程採每三年一段之方式，分為國小 1~3 年級、國小 4~6 年級、國中及高中職共四階段；（2）「領導才能」、「創造力」與「情意」課程因考量國內資優班於國小三年級始招生成班，故分為國小 1~4 年級、國小 5~6 年級、國中及高中職共四階段；（3）「定向行動」、「點字」、「溝通訓練」、「動作機能訓練」、「輔助科技應用」課程則考量適用對象涵蓋學前至高中職階段皆可能有中途才導致功能喪失者，故不以年齡作為分階依據，而改為依據動作、活動與參與的難易程度而分為初階與進階兩個階段。

(二) 能力指標使用說明

特別說明各領域能力指標之應用需依據學生之個別輔導計畫或個別化教育計畫，各項能力需「適階」、「適性」持續發展。選取能力指標時，有下列需注意之通則：（1）除調整溝通與標現方式之五種課程外，不宜因學生認知障礙或功能限制而選取較低之學習階段指標，避免落入降低水準課程，導致學生反覆學習單一技巧而無機會學習與其年齡相當之能力；（2）宜評量學生前一階段能力是否已具備，視需要予以補充或調整，以提供不同心理年齡學生適性學習機會；（3）不適合提早選取下一階段的指標，唯

可採水平的擴充，以避免落入加速課程之迷失；(4) 指標的選擇需符應學生的身心特質、能力及需求，且能力指標之選擇係以學生需求為中心，而非以教師教學之便利等其他考量；(5) 教學者應就學生的個別差異，選擇其中適用的指標，且每一項指標並非皆適用於每一位特殊需求學生，故教學者實施本課程前，應先施以正式、非正式測驗或採用多元評量方式，以了解學生先備能力；(6) 身心障礙學生宜考量其致障的時間、程度及類別，分別給予必要的支持性參與課程；及(7) 資賦優異學生宜著重引導其發揮特殊專長。

(三) 分段能力指標

分別依主軸、階段別、次項目與流水號，設計重要之分段能力指標，以便教師參考作為個別化教育目標之學年與學習目標，或個別輔導計畫課程目標設計之依據。

(四) 個別化教育計畫或個別輔導計畫與課程結合之應用範例

為增加使用者更能掌握及應用特殊需求領域能力指標於個別化教育計畫或個別輔導計畫之能力，每一個特殊需求領域均列出 1 至 2 位個案做為範例，並儘可能選取不同類別之身心障礙或資賦優異學生為案例，以為使用者之參考。

此部份亦可分為以下兩點來說明：

1. 案例說明：本部分為讓使用本課程者能快速瞭解各領域提供之個別化教育計畫或個別輔導計畫案例與本課程大綱能力指標結合應用之實際情況，包括說明個別化教育計畫或個別輔導計畫運作歷程，詳細分析學生需要之普通教育課程調整、特殊需求課程及所需之支持與相關服務。尤其在特殊需求課程方面，根據學生之能力、學習階段與需求，說明如何從其所屬學習階段找出適性之能力指標，詮釋為個案學年及學期目標之脈絡。讓教師瞭解個別化教育計畫或個別輔導計畫應如何與課程規劃及實際教學結合。為讓教師注意身心障礙資優生之需求，特別在情意課程及創造力課程之範例中呈現，其中個案林生為

身心障礙資優生，故將其資優方面個別輔導計畫融入其障礙類的 IEP 中呈現，讓使用者能注意如何兼顧身心障礙資優學生之特殊需求。此外，為讓讀者更明瞭輔助科技應用於不同類型障礙學生之協助，特列舉兩個不同案例說明，其中一名為極重度肢體障礙之李生其運用學習輔具及生活輔具情形；另一名為具寫字障礙之學習障礙鄭生使用書寫輔具。

2. 個別化教育計畫或個別輔導計畫範例：此部份呈現該個案之個別化教育計畫或個別輔導計畫之全貌，以與前述之案例說明呼應。在此需特別強調的是，過去個別化教育計畫之學年目標及學期目標的陳述方式不一，常有學年目標過大而沒有發揮應有功效之憾。本綱要乃根據總綱中提及之最新即將頒布之特殊教育法施行細則之規定（教育部，2011），個別化教育計畫中的學年目標及學期目標須明確提及評量方式、日期及標準。因此，本課綱各領域之個別化教育計畫學年目標與學期目標比照此一結構陳述之。至於資優生的個別輔導計畫亦是根據新施行細則之規範內容設計。

「工欲善其事，必先利其器」。本特殊需求領域課程大綱為新修訂之特殊教育課程綱要課綱之配套措施之一，教師在使用本大綱時，除了可選取適當的能力指標作為教師教學依據外，各領域之個別化教育計畫或個別輔導計畫與課程結合之應用實例」更可作為教師在擬定與執行個別化教育計畫或個別輔導計畫的參考。