

# 新全方位課程設計理念在智能障礙學生 單元教學設計之運用

張美華、簡瑞良

## 摘要

本文旨在介紹如何將新全方位課程設計(new universal design for curriculum)理論運用於智能障礙(intellectual disability)學生單元教學設計(design for unit teaching)中。首先介紹新全方位課程設計的內涵；其次從新全方位課程設計的理念探討智能障礙學生單元教學設計的意義、要素、領域及原則；最後提供一套融入新全方位課程設計觀念的智能障礙學生單元教學設計的步驟與實例，以作為有興趣此領域的教育工作者之參考。

**中文關鍵詞：**新全方位課程設計、智能障礙、單元教學設計

**英文關鍵詞：**new universal design for curriculum, intellectual disability, design for unit teaching

## 壹、前言

不管面對任何課程的教學設計，「教什麼？」及「如何教？」永遠是教學設計者首先要反思的兩個關鍵問題。對於智能障礙(intellectual disability)學生（以下簡稱智障生）而言，所有課程與教學的設計目的，不外乎提升其生活或學業能力。尤其是生活技能(life skills)的提升與學習，更是其主要目標及核心課程。

李翠玲(2001)指出在智障生的教學設計中，以生活為核心的核心課程運用相當普遍。因為以其生活經驗所遭遇的問題為教學設計的核心，可以提升其生活自理與社會適

應能力，以盡可能達到獨立生活於社會的目標。Bigge 和 Stump (1999)強調生活技能課程應從幼年時期開始，在每一個年級都應被教授。Crane (2002)認為越嚴重障礙者，很明確地教導日常生活技能(the skills of daily living)應是學校課程最基本的部份。由上述學者觀點，可見以生活為核心的生活技能課程應是智障生課程與教學的重點，因此智障生的單元教學設計(design for unit teaching)一定是環繞於增進生活技能的大目標。

新全方位課程設計(new universal design for curriculum)理念，由張美華和簡瑞良(2006)提出。其主要重點之一即是強調身心障礙者的課程與教學著重於提升其生活功能，使其能更易融入社會及有更好的生活品質。

本文首先介紹新全方位課程設計的內涵。其次嘗試從新全方位課程設計的理念角度，去探討智障生單元教學設計的意義、要素、領域及原則。最後將新全方位課程設計之觀念融入啓智教育課程與教學設計流程，提出智障生單元教學設計的步驟與實例。

## 貳、新全方位課程設計的內涵

從文獻可發現，全方位設計的特色相當強調輔具科技的運用。透過多元表徵教材及學習途徑的呈現，容許學生採取多元表達方式，提供學生多元參與的動機，增進教學對每位學生的可及性，並提升障礙學生在融合教育的學習成效 (Acrey, Johnstone, & Milligan, 2005; Bart & Peggy, 2001; Harac, 2004; Hitchcock & Stahl, 2003; McGuire, Scott, & Shaw, 2006; Pisha & Stahl, 2005; Scott, McGuire, & Shaw, 2003)。

傳統全方位設計固然能協助障礙學生克服原先的障礙，但如同 Harac (2004)和 Scott 等人(2003)的觀點，對輔助科技的依賴也可能形成某些師生的另一種障礙，尤其在資源不足、價值昂貴及師生運用能力不充分或使用意願不高情形下，傳統全方位的理想可能難以企及。基於上述全方位設計的觀念與理想，也考量國內目前在科技輔具資源及教師接受訓練並不充足之情形，筆者嘗試提出一個以學生學習興趣為中心、提升獨立生活功能為目標的新全方位課程設計。

新全方位課程設計植基於歷程模式 (process model)、統整課程 (integrated curriculum)、隨機教學 (incidental teaching)、社

會建構 (social construction)、人本心理學 (humanistic psychology)、直觀教學法 (intuition teaching) 及全方位學習環境設計 (universal design for learning) 等七大理論基礎 (張美華、簡瑞良, 2006)。依據張美華和簡瑞良 (2006) 所提出的新全方位課程設計理念，新全方位課程設計的內涵可說明如下：

新全方位課程設計的主要內涵，強調教師在課程設計時應針對學生的學習興趣及當下的學習反應，因勢利導去激發學生的學習動機，讓學生的每一個學習行為及師生互動的經驗，皆能有助於學生在各方面生活技能或學業技能的提昇，並協助學生全方位的成長。在課程設計之初，教師應針對學生的認知、語文、數學、生活自理、溝通、行動、情緒、人際、工作、休閒、社區資源運用等能力及健康因素、感官知能、行為問題、優勢能力、家庭生活、喜惡情形等做一評估，並統整各領域的教材內容及提供多樣的內容呈現方式與多元評量方式，使學生在整個學習過程之中，皆能一直朝向提昇自我獨立功能的目標前進。(頁 131-132)

## 參、單元教學設計的意義、要素及領域

單元 (unit) 或單元教學設計的意義，從目前的文獻發現似乎並無一致性明確的定義，甚至名稱的使用也頗為混淆，例如學習單元、教學單元及單元的意義，有的學者如 Oliva (2005) 幾乎視為同義。本文嘗試從新全方位課程設計觀點為其意義下一個定義，並嘗試分析探討其要素領域。

## 一、教學單元與單元教學設計的意義

### (一) 教學單元的意義

教學單元(instruction unit)是指「教學的完整單位，提供學生有關某一主題(topic)的完整學習」(黃政傑，1991，頁 470)。Oliva (2005)認為單元是簡稱，有時也稱為教學單元或學習單元，它是一種為了教導某一議題或主題，進而去組織教學內容要素(instructional component)之手段。筆者綜合上述學者觀點及新全方位課程設計理念，認為教學單元可定義為：教學者根據課程與教學目標及課程內容的重要主題，分成幾個彼此有相關聯的教學子題，讓學生能更有效地學習及掌握教學重要主題內容的較小範圍教學子題。各種不同課程如學業性、生活技能、情意及社交課程，皆可有的計劃及系統地分成不同的教學單元來實施教學。

### (二) 單元教學設計的意義

張春興(1989)強調任何教學總不出四大要素：1、教學目標：期待學生學會什麼，是知識技能或態度觀念；2、確定起點行為：教學前分析診斷學生已具備的起點行為或是否已具備學習新課程的條件；3、設計教學過程(含教學方法)：採用何種方法方能改變學生行為，使之朝預期方向發展；4、教學評鑑：評量學生學習效果。單元教學設計當然亦需包含上述四大要素。

根據上述教學單元之意義及張春興(1989)的觀點，筆者嘗試為單元教學設計提出一個簡要定義為：教學者針對某一單元主題，根據單元目標及學生能力與需求，選擇和設計合適的內容及教學策略，促進學生學習效果，最後評估其學習結果的一套教學設

計程序。

## 二、單元教學設計的要素

Oliva (2005)認為單元設計最基本的內容需包含下列五項要素：1、教學單元目標；2、教學具體目標(含認知、情意、動作技能)；3、教學程序(含學習活動)；4、評鑑技術(含事前、形成性、總結性)；5、資源(含人力、物質)。黃政傑(1991)認為教學單元要素應包括：1、目標 2、內容 3、活動 4、媒體 5、評鑑 6、資源。上述兩位學者觀點幾乎一致，主要差異是黃政傑有強調媒體運用在單元教學過程的重要性。從新全方位課程設計觀點，上述單元教學設計要素均要與學生的生活技能及生活經驗結合，並以促使學生在認知、情意及動作技能各學習領域，和在家庭、學校、社區及工作場所各生活領域全方位的發展為主要考量。

## 三、單元教學設計的領域

單元教學設計領域隨著學生障礙程度、類別、能力及需求的不同而有不同的設計考量和偏重領域。本文以教育部(1999)頒定的智能障礙類課程綱要為主要參考依據，根據其課程目標，強調以生活技能為核心，透過適性教育達到協助學生從自我了解、自我照顧之家庭適應開始，期待學生能進而認識環境及社區，達到學校及社區之適應，最終培養職業能力，達到獨立生活適應為目標。因此，所有單元教學設計即應偏重以生活經驗和生活適應能力的提升為主要教學領域之思考。在生活教育領域偏重知動能力、自我照顧及居家生活三項次領域；在社會適應領域偏重社會能力及環境與資源二項次領域；至於實用語文及數學領域偏重功能性學

業課程(functional academic curriculum)，以增進學生生活所需的基本學業能力；休閒教育及職業生活領域在小學的特殊教育階段較常被忽略，其實此二領域極具重要性，其所包含的次領域如音樂、藝術及休閒活動和職業知識、職業態度及職業性向探索，都是智障生單元教學設計所應涵蓋的範圍和領域。

如果依據美國 1992 年智能障礙定義中所提及適應行為領域如「溝通、自我照顧、居家生活、社交技能、使用社區、自我指導、健康與安全、功能性學業能力、休閒娛樂和工作」(鈕文英，2003，頁 12)，這些亦是智障生單元教學設計領域的參考依據。另外依據 Bigge 和 Stump (1999)曾提及社區生活技能課程所包含的領域如工作／教育、居家生活和家人、休閒活動、社區參與、情緒／生理健康、個人責任和人際關係，這些領域也是在規劃智障生單元教學時重要參考依據。

綜合上述可知智障生的單元教學設計所可以涵蓋的領域，不外乎包含下列三大領域，首先是個人領域如自我照顧、知動能力、個人身心健康、個人責任、自我指導、休閒活動、職業技能及態度、功能性學業能力等。其次是家庭領域如居家生活、家人關係等。最後是社會或社區領域如溝通、人際關係、社交技巧、社區參與、社區資源應用等。

從新全方位課程設計觀點來看，上述各項領域皆是個人生活經驗中很核心的領域，智障生在上述任何一個領域的學習和成長，皆能有助於其個人生活能力和生活品質的提升。因此智障生的單元教學設計充滿很大的彈性，教學者也應靈活地將上述領域的學習，視學生當時的興趣及反應，融入當下的

單元教學，因勢利導去導引學生學習當下他有興趣的領域，而無須固執於原先設計的單元教學內容或活動，硬要學生照著自己原先的目標、計畫和期待去學習。因為只要學生有動機學，不管他當下學習的方向是不是我們原先所規劃的，只要對生活技能提升有助益，此刻的教學與互動即具有深刻的價值。這也是新全方位課程設計理念的重點所在，學習重在過程，只要對學生有幫助，學生當下學什麼都可以。只要學生有動機學，就順著其動機去教導或訓練他當下有興趣的活動領域。這樣的學習過程如同全方位，沒有固定的方向，或任何一個學習的方向，教學者皆能有智慧地去引導學生學習一些能夠提升生活能力的技能。

## 肆、單元教學設計的原則

一般單元教學設計原則不外乎強調單元的要素要有一致性，以學生為教學單元中心，認清學習的先備知能，提供學習彈性及過程的變化，充分利用資源，選擇有價值的知識和活動(黃政傑，1991)，以生活經驗為核心，單元主題與學習目標相配合，考慮學生之障礙程度與舊經驗及學生的興趣、需求(教育部，2000)，考慮單元之間的連貫性與單元數是否足夠一學期之教學及單元教學時間安排是否合宜(李翠玲，2001)等。從新全方位課程設計的觀點，單元教學設計原則除了上述學者所提及之外，另有以下原則頗值得參考：

### 一、強調教師自覺反思

教師在設計任何單元教學前，應對自己

的教學信念、教法策略、教材內容的價值意義、教學目標、評量方式；對學生的態度、評價看法、優勢能力、學習困境、興趣、需求；對學生家長的期待和心情等議題，要先重自覺反思過程。確定自己的單元內容是有價值的及能夠符合學生的能力與需求，檢核自己的教學法是否真的合適學生及有無成效？提醒自己要正向看出學生的優點及學習優勢，同時亦要將心比心體會學生及家長的心情。這種注重教師自覺反思的教學觀點，即是 Ross, Bondy 和 Kyle (1993) 倡導的反思教學法(reflective teaching)及張美華和簡瑞良(2005a, 2005b, 2007)發展的直觀教學法所強調的其中一個很重要的內涵精神。

## 二、強調學習過程導向

傳統的單元教學設計皆以目標導向模式為主流，強調要先預設合適的目標，其次是教學的設計及學習成效的評量皆要遵循事先所擬定的目標。新全方位課程設計觀點並不是反對目標導向，而是強調要順著學生當下的學習反應和興趣動機，去機動調整目標及教學活動設計，讓學生在教與學的互動歷程中皆能有動機及有興趣地成為主動的學習者，在每一個教與學的過程中皆能獲得成長。

## 三、強調學生情意學習

一般單元教學設計在目標的擬定大都較偏重認知與動作技能。此情形可從實務觀察發現，一般教師在寫教學活動設計或個別化教育計畫時，所列的情意目標在比例上顯得相當不足。許多教師亦深有同感地覺得情意學習很重要，但對其目標的擬定及活動的設計卻感相當程度的困難。新全方位課程設計觀點認為情意學習的重要性不輸於認知和

技能，尤其面對智障生，情意的學習更重要。透過教學的互動及教師的鼓勵、肯定、協助、接納、關懷等，讓飽經學業挫敗或認知學習之苦的智障生發現自我價值，建立自我信心。因此縱使學習成效不理想，但經教師提供溫暖及正向支持的學習環境，智障生能逐漸知道如何控制自己、與別人溝通互動、讓自己快樂、鼓勵自己、關心和感謝別人及正向看待自己等情意方面的能力，對其生活適應及人際互動有相當正面影響。

## 四、注重學生生活技能

Holowach (1989/2002) 提出個別化重要技能模式(the individualized critical skills model)的觀點，認為以往傳統的發展性模式(the developmental model)課程可能無法讓學生學會一些為成人生活作準備或有助於目前參與家庭或社區活動的相關技能。另一項補救性／功能性技能模式(the remedial/ functional skills model)課程可能無法顧及學生目前生活獨特的需要，再加上如果家長或監護人不主動參與整個課程目標的選擇過程，學生可能會學會看似有用的成人技能或功能性技能，但對其目前或未來生活的幫助卻極為有限。

個別化重要技能模式強調讓家長或監護人全程參與系統化教學過程，針對學生需求、當地社區生態、生活各領域所需參與的活動技能、參與未來生活情境所需技能等參考因素，設計個別化且相關的教學課程。這種強調生態評量、生態課程及家長參與，針對目前及未來生活環境所需技能去設計和訓練，培養重要生活技能，增進生活適應及獨立自主能力等觀點，也是新全方位課程設計理論所認同的，只不過不是那麼強調目標導

向，而是強調在教學過程中，順著學生的興趣及反應，能將學生當下所從事的學習活動，導引成爲生活重要技能的學習。同時不只限於外顯的技能或認知的學習，內隱態度的學習、情感需求的滿足、情意能力的培養、自我價值感的提升等也都是新全方位課程設計所強調的重點。

### 五、重視單元內容統整

廖春文(2001)指出九年一貫課程以學習領域取代現行分科課程，強調以學生爲主體，以生活爲重心，以學校爲本位的統整課程設計。因此課程設計強調所學知能可以與生活經驗緊密結合，並認爲統整課程並不限於學科或科目，凡一切與學生有關的學習活動或生活經驗均屬其統整的範疇。此種觀念其實在特殊教育領域中早已是許多學者和特教工作者的共識。

新全方位課程設計很強調各個單元教學內容必須充滿彈性及彼此皆以增進生活能力、提升自我價值爲設計的依歸，因此設計時應思考如何聯繫和統整其他學習領域及生活經驗；並思索如何因應學生的注意力、興趣的轉移，彈性及有效地調整單元內容，讓學生依然能學到有助於其生活經驗及技能提升的內容。要達到此目標，即有賴於教師在設計時能有全方位的觀點，能思索如何將各個單元內容與生活經驗、生活技能及彼此單元內容本身做一統整或聯繫。如此統整及聯繫的單元教學內容設計，方能隨時順著學生學習興趣，彈性調整變化單元內容，讓學生在每一時刻都能參與有意義及有價值的教與學活動。

### 六、強調教師正向思考

教師的信念態度深深地影響其教學成效及學生的學業與情緒行爲已是許多研究獲得的共識。教師對學生能採取正向信念與態度，對學生行爲反應或各方面表現能正向思考與解讀，會使教學變得更有力量、學習變得更有意義，同時也使教與學的環境變得更具激勵，讓自己與學生的生活變得更美好。強調教師要有正向思考的習慣和能力是新全方位課程設計及直觀教學法所主張的重點內涵之一。此觀點運用在單元教學設計，提醒教學者一個重要觀點即教師對學生的正向思考與態度可能比單元教學內容更重要、更能幫助學生。

## 伍、單元教學設計的步驟

鈕文英(2003)曾融合特殊教育學者觀點，提出啓智教育課程與教學設計流程，包括教學前評量、計畫、教學及教學後評量四大階段。筆者嘗試將新全方位課程設計之觀念融入此四階段，提出智障生單元教學設計的步驟。

### 一、教學前評量階段

在此階段有下列四項重點：

(一) 教師自覺反思自己信念與態度之影響  
教師在單元教學設計之前，先要自覺反思自己對教學、學生、家長的信念與態度，而這些信念與態度對教學、學生、家長及自我產生何種影響？

(二) 教師將心比心體會學生的困境及需求  
教師對學生的同理心是建立師生關係的第一步，也是單元教學設計之初很重要的步驟。如對智障生的障礙與困境無法將心比

心，很難設計出真正符合學生需求及家長期待的教學內容與活動。

(三) 教師發大慈心協助學生與家長渡難關  
從事特教工作需要一份深切了解與悲願熱情，方能持續協助障礙學生及其家庭。

「因了解而慈悲」、「因了解而諒解」的觀念皆強調教師對障礙學生了解的重要，也因深切了解其痛苦，便能發出教育之大慈悲心，期待能幫助這些障礙學生及其家庭渡過人生難關。這份心態在此階段相當重要，因為具有如此心態方能透過環境生態的評量發現學生真正的需要。

(四) 教師評估學生起點行為和環境的需求

要設計真正合適學生個別需求的課程與單元教學，必須先透過與學生及其生活重要他人的訪談，並對其生活環境有番生態評量之過程，方能發現學生所真正需要的生活技能。同時藉此評估學生的起點行為及其優、弱勢能力，以作為單元內容選擇及單元教學設計的參考依據。在此階段要思考，學生最常參與的家庭及社區活動有哪些？這些活動需要哪些技能？家庭、社區及學校有哪些資源可運用？

## 二、計畫準備階段

在此階段有下列五項要點工作：

(一) 擬定合適單元教學目標

透過前述生態評量結果，在此階段首要工作即是擬定合適學生能力及需求的單元教學目標，並確定每一個單元教學目標須與學生的整體教育目標及學習目標相呼應。另外，情意學習是智障生在教與學過程中的重點，其目標的訂定應得到重視。

(二) 思索單元內容統整聯繫

所有單元教學內容應以學生生活經驗為核心，所有單元教學目標皆須呼應如何增進生活獨立自主能力，培養生活適應重要技能。在此階段亦應思考，如學生不喜歡此單元內容或活動，有那些替代活動或內容可資運用？目前所教單元內容可與那些領域活動做統整連結？

(三) 搜尋整合人力物力資源

於此階段可思考有何國中小或幼稚園教材教具及網路輔助教材資源？學校及社區有何人力、物力資源？有何醫療、宗教或社會福利資源？教師應整合可資運用資源並把訊息適時有效地提供給家長。

(四) 擬定個別化教育計畫

透過上述過程，思索每位學生特別需求，確定每位學生該學什麼最有幫助，進而擬定個別化教育計畫。

(五) 教師自覺反思上述過程

教師對於上述各項過程要能自覺反思，如教學目標、單元內容及個別化教育計畫真的合適學生嗎？真的已用心思索及搜尋對學生有用的資源嗎？透過反思過程可進一步再修定教學目標、單元內容及個別化教育計畫，同時亦可再積極思索如何有效運用資源。

## 三、教學階段

在此階段有下列六項重點值得注意：

(一) 建立溫暖支持學習環境

Goleman(1995)指出有一些失敗的家庭無法提供兒童在生活中一種可靠穩定的關係，並建議學校成為社區中可以改善這些情緒與社會能力有缺陷兒童的地方。歐用生(1998)強調學校本身即是一個情意環境，因

此必須充滿人文、支持及開放的精神。王鳳仙和顏寶月(2001)認為教師是否具備人本精神，能否主動關懷學生，善解學生行爲，同理、尊重及信任學生是情意教育實施成效的關鍵。Mercer (1997)認為學生在正向支持的學習環境會學得更多。Lerner 和 Johns (2009)強調良好的師生關係是臨床教學(clinical teaching)最基本的第一步，並建議教師要接納學習失敗學生，且認為他們是值得尊重及有價值的人類。上述學者所提及教師對學生溫暖、支持、同理、尊重、關懷、信任、接納的態度，即是建立積極支持學習環境的要素，亦是新全方位課程設計所強調的重點之一。

#### (二) 彈性調整目標、內容、策略

新全方位課程設計強調教學與課程設計應採歷程模式(張美華、簡瑞良，2006)，同時以學生爲本位。因此在教導學生時應觀察其反應，針對其注意與興趣彈性調整目標、內容及教學策略。只要教學的內容和當時的師生互動，有助於提升學生獨立自主的生活技能或增進生活適應力，都可成爲教材內容。教師可引導學生遵循原先設計的教學方案，但無須強迫學生跟著原先預訂的目標學習。

#### (三) 給予學生學習成功機會

提高學習動機的兩個重要方法，除了上述所言順著學生興趣教學之外，另一方法即是讓學生獲得學習成功與成就感的機會。因此教師應透過鼓勵、引導、提示、協助及調整教材內容、評量方式和標準，讓學生能有學習成功的機會。尤其是智障生，很需要這種成功經驗來激勵他投入學習。

#### (四) 注意學生正向進步行爲

一般人性皆較易注意別人負向行爲反應，尤其父母及教師常不自覺地對子女負向行爲特別有反應，對其正向行爲有時反而覺得理所當然，進而視若無睹，此情形在教室、在家庭生活中經常可發現。新全方位課程設計很強調教師要有正向思考的態度和能力，要能正向解讀學生行爲反應，同時也應肯定其正向行爲的發生或注意到其微小進步並給予適時鼓勵。

#### (五) 注重學生情意能力培養

新全方位課程設計很重視情意教育，情意能力的學習和情感的支持與滿足對智障生而言有時比學業技能更重要。當學生能感受教師的關懷與溫暖，也將學會看重自己，甚至也能學會關懷鼓勵別人。當智障生能更懂得控制自己的情緒行爲，更懂得感謝及讚美別人，對其人際關係及生活適應功能將有莫大提升。

#### (六) 教師自覺反思上述過程

教師在教學階段要經常自我反思，如是否能夠形成溫暖支持的學習環境？有否順著學生興趣與需要調整教學目標、內容及教學策略？是否協助學生獲得學習的成就感與成功經驗？有否注意到學生正向行爲及微小進步？是否注重學生情意能力的學習？

### 四、教學後評量階段

在此階段的重點包含下列四項：

#### (一) 採取多元評量的方式

智障生由於認知缺陷及基本學業能力不足，傳統的紙筆評量對其極爲不利，教師亦可用觀察、實作、角色扮演、作品評量等方式了解其學習情形。新全方位課程設計強



調要讓學生經歷學習成功經驗及在溫暖支持環境之下學習。因此教學後的評量可考慮在適當時機給予引導及提示，協助其獲得學習成功經驗，同時也要讓學生能看到他們努力的成果或進步的成就，縱使進步是微量的，也要讓他們體會到努力確實可使自己表現得更好。

#### (二) 重視生態評量的結果

智障生的單元內容皆以生活經驗為核心，目標皆在增進其生活適應力及提升其生活獨立自主程度。因此教學後的評量更要善用生態評量方式，在其生活的自然環境中，評量他是否學會及能運用單元內容中所習得技能於日常的家庭、學校或社區生活環境之中，並將評量結果當成以後設計單元內容、課程與教學安排及個別化教育計畫的重要參考。

#### (三) 注重情意學習的情形

新全方位課程設計不只強調認知和技能的學習，也視情意學習的重要性不亞於認知和技能。因此教學後的評量也應關注智障生在每個單元內容學習過程中在情意方面的學習情形。尤其在日常生活中很重要的情緒表達與控制能力、人際溝通能力、自我行為控制力等更是值得教師注重的情意能力習得結果。

#### (四) 自覺反思教學的成果

新全方位課程設計很強調教師要在教學每個階段和過程之中皆要有自覺反思的心理過程。因此在教學後的評量，教師不只評量學生的學習成果，也要自覺反思和評量自己的教學成果，如反思學生是否達到原先預期的目標？是否習得一些有助其生活的技能

或知識？是否在認知、情意、技能的學習有所成長？是否對自己更有信心？是否更喜歡學校和學習？情緒與行為表現是否更進步？教師同時亦要針對學生的學習成果及自己的教學成效抱持著正向思考，注意自己和學生微小的進步與成就，鼓勵學生之餘，不忘教導學生自我鼓勵，同時教師也應提醒自己要常自我鼓勵，如此方有持續不斷的動機與熱情從事此種有時令人相當挫折的特殊教育專業工作。

## 陸、單元教學設計步驟實例

由於篇幅及字數的限制，本文僅用最簡要的方式，提供新全方位課程設計理念在智障生實用語文領域「母親節」單元教學設計的步驟實例，期待能對教學現場的老師有所助益。各階段中應注意的實施要點詳見附錄一。

## 柒、結語

新全方位課程設計的重要精神在於強調只要對學生的生活適應和學業能力有所增進與幫助的教學內容即具有意義。因此教師無須太拘限於原先設計的目標及教學內容與活動，反而要注重的是每一個師生互動的過程或學習歷程中，能否順著學生興趣和行為反應去引導或激發學生能學到一些有用的生活及學業技能或滿足學生需要被了解、關懷、接納、鼓勵及肯定的心理需求。

只要教師能與學生在每一個階段的教學與學習過程中，有充滿著正向關懷和支持

的良性互動，教師能常存以學生需求為教學中心的信念，時時自覺反思自己的教學及內容是否有助於學生的生活適應和學業學習？是否有鼓勵及關懷學生，讓學生對自我更具信心、對自己價值更加肯定、對別人更加感恩和關懷、對生活更加快樂和滿足、對學習更加有興趣和投入。當學生和教師能常處於一種共融(rapport)的教學互動之中，此時的教學對學生的成長必有其正向的成效，同時教師也能和學生在彼此互動中得到滿足、肯定及成長，這是新全方位課程設計的理想！也是許多教育工作者共同的理想！

（本文作者張美華為國立嘉義大學特殊教育系助理教授；簡瑞良為國立嘉義大學特殊教育系副教授）

## 參考文獻

- 王鳳仙、顏寶月（2001）。情意的教學實踐：一位教師知識的轉化歷程。**研習資訊**，**18**(5)，57-66。
- 李翠玲（2001）。**特殊教育教學設計**。台北：心理。
- 張春興（1989）。**張氏心理學辭典**。台北：東華。
- 張美華、簡瑞良（2005a）。直觀教學法在特殊教育的運用。**特殊教育文集**，**7**，155-184。
- 張美華、簡瑞良（2005b）。直觀教學法在特殊教育運用的理論基礎與教學原則。載於國立台中教育大學特殊教育中心主編，**特殊教育叢書（9402輯）特殊教育現在與未來**（頁39-52）。台中：國立台中教育大學。
- 張美華、簡瑞良（2006）。新全方位課程設計的意義內涵與理論基礎。**特殊教育文集**，**8**，127-156。
- 張美華、簡瑞良（2007）。直觀教學法在特殊教育情意課程的運用。**特殊教育季刊**，**103**，24-31。
- 教育部特殊教育工作小組（1999）。**特殊教育學校（班）國民教育階段智能障礙類課程綱要**。台北：教育部。
- 教育部特殊教育工作小組（2000）。**特殊教育學校（班）國民教育階段智能障礙類課程單元教學活動設計**。台北：教育部。
- 鈕文英（2003）。**啓智教育課程與教學設計**。台北：心理。
- 黃政傑（1991）。**課程設計**。台北：東華書局。
- 廖春文（2001）。**九年一貫統整課程—理念與設計實例**。台北：五南。
- 歐用生（1998）。學校情意課程與兒童人格建構。**國民教育**，**38**(4)，2-10。
- Acrey, C., Johnstone, C., & Milligan, C. (2005). Using universal design to unlock the potential for academic achievement of at-risk learners. *Teaching Exceptional Children*, *38*(2), 22-31.
- Bart, P., & Peggy, C. (2001). Smart from the start: The promise of universal design for learning. *Remedial and Special Education*, *22*(4), 197-203.
- Bigge, J. L., & Stump, C. S. (1999). *Curriculum, Assessment, and Instruction for students with disabilities*. Wadsworth

- Publishing Company.
- Crane, L. (2002). *Mental retardation: A community integration approach*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. London: Bloomsbury.
- Harac, L. (2004). A level playing field. *Teacher Magazine*, 16(2), 40-45.
- Hitchcock, C., & Stahl, S. (2003). Assistive technology, universal design, universal design for learning: Improved learning opportunities. *Journal of Special Education Technology*, 18(4), 45-52.
- Holowach, K. T. (2002)。中、重度障礙者有效教學法：個別化重要技能模式 (ICSM)(李淑貞譯)。台北：心理。(原著出版於 1989)。
- Lerner, J.W., & Johns, B. (2009). *Learning disabilities and related mild disabilities: Characteristics, teaching strategies, and new directions* (11<sup>th</sup> ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- McGuire, J. M., Scott, S. S., & Shaw, S. F. (2006). Universal design and its applications in educational environments. *Remedial and Special Education*, 27(3), 166-175.
- Mercer, C. D. (1997). *Students with learning disabilities*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Oliva, P. F. (2005). *Developing the curriculum*. New York: Harper Collins Publishers.
- Pisha, B., & Stahl, S. (2005). The promise of new learning environments for students with disabilities. *Intervention in School & Clinic*, 41(2), 67-75.
- Ross, D. D., Bondy, E. & Kyle, D. W. (1993). *Reflective teaching for student empowerment: Elementary curriculum and methods*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Scott, S. S., McGuire, J. M., & Shaw, S. (2003). Universal design for instruction. *Remedial and special Education*, 24(6), 369-379.

附錄一

新全方位課程設計理念在實用語文領域「母親節」單元教學設計的步驟實例

單元教學設計的步驟		實施要點
階段	階段重點	
教學前評量階段	教師自覺反思自己信念與態度之影響	<ol style="list-style-type: none"> <li>1、教師先自覺反思自己對母親的想法及態度，反思自己在成長過程中母親所給予的影響及種種感動之經驗；並將此自覺反思心得融入課程中及分享給學生，同時也讓學生能說出、寫出或畫出對母親的感謝。</li> <li>2、教師自覺反思自己的教學信念與態度對學生及家長產生何種影響？有哪些是正向影響？有哪些是負向影響？</li> <li>3、教師反思及將心比心地體會學生之母親為其身心障礙學生的付出及一位當母親的心情；思索體會家長多麼期待教師協助、接納及鼓勵其子女。</li> </ol>
	教師將心比心體會學生的困境及需求	<ol style="list-style-type: none"> <li>1、教師設身處地體會身心障礙學生在家庭、學校生活的種種困難；體會學生在學習過程中面臨到讀、聽、說、寫、算之基本學業能力學習的困境。</li> <li>2、教師嘗試體會學生想表達對母親的感謝，但有讀聽說寫基本能力的限制，是否有一些替代的作業或表現方式？</li> </ol>
	教師發大慈悲心協助學生與家長渡過難關	<ol style="list-style-type: none"> <li>1、教師能體會一位有障礙孩子的母親之心情及其所遭受的壓力與痛苦，並發出一種想協助此位母親的悲願。</li> <li>2、教師能同理和體會一位障礙學生在各方面所經歷的挫折與痛苦及所遭遇的種種不公平與不順利，並發出一種熱切地想幫助此位學生的心願。</li> </ol>
	教師評估學生起點行為和環境的需求	<ol style="list-style-type: none"> <li>1、教師針對此母親節單元，評估學生在認知、溝通及讀聽說寫基本能力等之起點行為。</li> <li>2、教師思考及評估學生的家庭、社區環境有哪些資源可結合此單元教學？</li> <li>3、教師評估學生之母親對學生的期望是否可結合此單元教學，讓學生能滿足母親之期望。</li> <li>4、教師評估針對此單元，有哪些重要技能例如溝通表達、讀聽說寫、生活自理、知覺動作及行動技能等是否可結合此單元的教學進行訓練。另外，評估這些技能對其生活的重要性，如何在生活中結合單元教學去訓練這些技能。</li> </ol>

單元教學設計的步驟		實施要點
階段	階段重點	
計畫準備階段	擬定合適單元內容	根據前述評估結果，教師針對學生需求擬出合適單元目標。例如能向母親說出「我愛你」、給母親擁抱或能牽母親的手等。
	教學目標	如能向母親說出「我愛你」、給母親擁抱或能牽母親的手等。
	思索單元內容的統整聯繫	思索針對此單元能否再結合其他領域的學習，例如結合實用數的統整聯繫學領域，讓學生學會如何購買母親節禮物；結合社會適應領域，讓學生知道社區中有哪些地方可以買到母親節禮物等。
	搜尋整合人力物力資源	1、思索社區或學校有何合適之人力、物質資源可幫助學生之母親減輕壓力及協助學生能增進其獨立自主能力。 2、搜尋國中小、幼稚園及網路資源有否合適此單元之教材教具可資運用？
	擬定個別化教育計畫	1、透過上述過程，思索此單元內容的學習，要用何種方式去教導和呈現，才能讓學生學到能對其生活有幫助的生活技能或功能性學業能力。 2、此單元的目標要與學生的個別化教育計畫之學習目標能相互呼應。
	教師自覺反思上述過程	教師針對上述過程要能自覺反思，再度思索此單元的內容、目標、教學方式等是否真的合適學生？是否尚有資源未被充分利用？此單元的內容學習究竟對學生的生活、學業、溝通及情緒表達能力等有何增長和助益？此單元的內容可協助學生的「母親」獲得何種安慰或得到哪些有用的訊息或資源？或減輕哪些壓力？
教學階段	建立溫暖支持學習環境	1、教師要先能有慈悲溫暖的心念心態去看待學生及家長，並能鼓勵、肯定學生，增進其生活、基本學業及情意能力等，也增進其對自我的信心及自我價值感。 2、經由教師的身教示範、引導和教學，增進學生對其母親的感情及學會對母親表達感恩與愛意。
	彈性調整目標策略	隨時隨地觀察學生的學習意願及反應，掌握「只要能對學生生活獨立自主能力有提升，或對學生認知、情意、技能等方面的學習有幫助，都可以成為教學內容或教學活動」的原則，教師可以隨時彈性調整原先設定的目標、內容和策略。例如原先要教導學生學會認識「媽媽」、「母親」、「謝謝」等字詞，但學生此時對畫母親節的卡片或做母親節的禮物有興趣，可以順著學

單元教學設計的步驟		實施要點
階段	階段重點	
		生的興趣，讓他們去從事他們有興趣的學習活動，然後在此過程中再適時地加入原先要他們學習的一些生字或生詞。
給予學生學習成功的機會		讓學生能成功地學習或完成母親節卡片或禮物的製作，或學會書寫、描寫、仿寫、指認母親、媽媽、快樂等字詞。
注意學生正向進步行為		隨時針對學生在學習過程中有進步之行為予以鼓勵和肯定。例如學生能夠專注地畫母親卡或表達對母親的感謝等。
注重學生情意能力培養		1、注重學生是否能由此單元的學習，學會一些能讓自己心情快樂的活動，例如畫畫、畫母親卡或畫一些卡片送給別人或自己。 2、注重學生是否能學會對母親、家人或教師、同學表達感謝的能力與態度。
教師自覺反思上述過程		教師要自覺反思自己的身教態度是否讓學生覺得溫暖支持，同時是否讓學生感到母親的溫暖支持。有否協助學生獲取成功經驗？例如能完成母親節卡片製作。有否肯定學生進步之處？例如能專心完成卡片或禮物製作。有否觀察學生在情意能力的進步？例如會去牽母親的手，向母親說謝謝。
教學後評量階段	採取多元評量的方式	教師可採用觀察方式，評量學生在此單元的學習成果，例如學生對母親溝通的態度是否有改變？也可採用訪談方式，詢問學生的母親，學生在家中是否能懂得分擔家事、對父母問候或表達關心？另一方面，也可採用實作評量，看學生完成母親節卡片或禮物的成品成果，或學生在製作過程中參與的態度等。
	重視生態評量的結果	教師評量學生能否將本單元所習得的內容或技巧運用在家庭、學校環境中。例如以卡片表達感謝或用動作如點頭向家人、同學、老師表達謝意。
	注重情意學習的情形	教師不只重視學生在認知的學習，例如是否能夠指認或寫出母親節課文的相關生字與生詞等；同時，教師更注重評估學生在情意方面的進步，例如是否能夠對別人表達謝意和感恩，對母親說話的態度有否改善等。
	自覺反思教學的成果	教師思考經過此單元的教學，自己能否更加地體會到學生家長的困境與期待？能否結合及運用社區、家庭、學校的資源在此單元教學中？是否結合其他領域如實用數學、休閒教育等？教

單元教學設計的步驟		實施要點
階段	階段重點	
		<p>材內容能否引起學生的學習興趣？學生在生活技能、人際溝通技能或實用語文的讀聽說寫基本技能等有否進步？學生是否有成功的經驗及對自己更具有信心？學生是否對家人更懂得珍惜與感恩？學生是否更能表達自己的感謝？</p>