

臺灣中小學教師教學節數議題之研究

林素貞

國立高雄師範大學特殊教育學系教授

丘愛鈴

國立高雄師範大學教育學系教授

摘要

長久以來我國特殊教育和普通教育實施雙軌制，考量特殊教育教師教導身心障礙學生的辛勞，形成我國高級中等以下學校特殊教育教師的教學節數低於普通教育教師；然而隨著融合教育理念在中小學校實施日趨完善和穩定發展，我國身心障礙學生大部分已安置在普通班級中接受特殊教育服務，又隨著教育部目前對《特殊教育課程綱要》的相關規定；現階段普通教育教師和特殊教育教師的工作職責和內容，已經日趨重疊且必須朝向合作關係發展，過去因為教導身心障礙學生而形成特殊教育教師和普通教育教師之教學節數差異的議題，值得重新探討其合理性。

本研究旨在探究高級中等以下學校相關人員對特殊教育教師教學節數議題的看法。研究方法採用國際文獻比較和問卷調查法，先比較國際間普通教育教師的教學節數和師生比，再進行全國性分層隨機抽樣問卷調查，研究對象包含普教教師、特教教師以及縣市教育局處特殊教育行政人員等共計 857 人，有效問卷回收率為 87.6%，資料分析包含百分比和卡方考驗。研究結果如下：

- (一) 我國現階段高級中等以下普通學校每個班級學生人數，比日本、韓國等國為低；普通教師每週教學節數明顯比聯合國經濟合作暨發展組織會員國家平均數、日本、韓國、澳洲或美國等國家為低。
- (二) 我國現階段高級中等以下學校之特教教師的師生比低於普通教育教師，且特殊教育教師有較高的教師助理員人力支援，以及特教津貼行政支援。
- (三) 普教教師、國小特教教師和特殊教育行政人員傾向支持特殊學校和集中式特教班的教師教學節數和普通教師一樣，惟資源教師減少兩節教學節數；然而特教教師傾向支持特教教師比普通教師減少 2 節。
- (四) 教師兼任行政工作之減授教學節數，特殊教育組和校內其他行政組別的減授節數宜相同。

最後，本研究提出在現行融合教育的學校教育體制下，教育行政決策單位宜重新評估和修訂特殊教育教師減授教學節數之規定。

關鍵字：融合教育、教師教學節數、班級學生人數、師生比

The Study of Teaching Hours in Elementary, Junior High and Senior High Schools in Taiwan

Su-jan Lin

Professor, Department of Special Education, National Kaohsiung Normal University

Ai-ling Chiu

Professor, Department of Education, National Kaohsiung Normal University

Abstract

The dual system of special education and general education had been a long history in Taiwan. The teaching hours of special education also have been lower than the general education teachers. The main reason is the special education teachers have to teach the students with disabilities. When the inclusive education became the national policy followed by the special education law and national curriculum guidelines, the general education teachers also need to teach the students with disabilities in their classroom. The role and responsibilities started to integration between special and general education teachers. Therefore, this study intended to explore the issue of lower teaching hours for special education teachers in today's Taiwan.

This study used the international data analysis with general education teachers' teaching hours and questionnaire to understand the participants' opinions about the teaching loading of special education teachers. The participants had total 857 included the general education teachers, special education teachers and the administration personnel in the city/county special education office. The effective response rate was 87.6%. The percentage and Chi-square test were used to the statistical analysis.

This study found that: (1) Taiwan class size of 1-12 grades was lower than Japan and Korea. The weekly teaching hours was lower than the average of OECD, Japan, Korea, Australia and USA. (2) In Taiwan, special education teachers had lower teacher-student rate than the general education teachers for 1-12 grades. The special education teachers also had higher support from the teaching assistants and extra executive bonuses than the general education teachers. (3) General education teachers, primary special education teachers and special education administration personnel supported the same teaching hours between general education teachers and the teachers from special education school and self-contained class. They also supported the reduction two teaching hours for the resource room teachers. The special education teachers in secondary education supported the reduction two teaching hours for all of the special education teachers. (4) The special education administrative should have the same teaching hours loading as the other administrative in the school settings. This study suggested to in-depth exploration of the teaching hours in the inclusive education school system. The teachers training for both special and general educations also needed to be strengthened on their special education competence under the inclusive education system.

Keywords : inclusive education , teaching hours, class size, teacher-pupil ratio

一、前言

綜觀世界各國特殊教育的發展歷史，第一所正式的特殊教育學校建立於 1750 年代的法國，主要是為聽障者所設立的聾校(林寶貴，2013；Hodkinson & Vickerman, 2009; Lechta & Kudlacova, 2013)，後續則漸漸有為視障者和智能障礙者設立的特殊學校。特殊教育在超過 250 年來的不斷省思和改進，特殊教育的安置皆從隔離的特殊教育學校、集中式特殊教育班，慢慢走向融合於普通學校普通班級的特殊教育服務，即是從普通教育和特殊教育的雙軌制漸漸朝向融合教育的單軌制發展(林素貞，2014；Al-Khamisy, 2014; Danforth & Jones, 2015; Mittler, 2014)。融合教育是一種教育的理念、歷程和實施，其基本定義是所有身心障礙學生都可以和普通教育學生在住家的學區學校內一起學習和成長。融合教育理念反映著社會價值的社會正義和公平受教權，代表身心障礙學生在學校接受公平的受教育機會，因為他們可以和普通教育學生學習一樣的學習內容，再依照其最大的潛能達到最佳的學習成效(Gargiulo & Metcalf, 2010；Mitchell, 2014; Polloway, Patton & Serna., 2013)。融合教育的意義和功能即是希望從前期教育階段的共同學習和成長機會，可以影響後期成人身心障礙者更加融入社會生活。當身心障礙學生和普通學生從教育安置到課程，已經逐漸進入有意義的融合教育階段，普通教育教師（以下簡稱普教教師）和特殊教育教師（以下簡稱特教教師）之間的融合和合作成為需要關注的議題。

本研究基於融合教育理念與現況，探究普教教師和特教教師的教學節數是否宜有差異的議題，首先瞭解臺灣和國際間普教教師的教學節數狀況，再探討我國重要的利害關係人對高級中等以下學校特殊教育教師教學節數的意見。具體而言，本研究目的如下：

- (一) 瞭解臺灣和國際間高級中等以下學校教師之每週教學節數的差異。
- (二) 探討我國普教教師、特教教師、特殊教育行政人員對中小學特教教師每週教學節數之看法。

二、文獻探討

根據研究目的，文獻探討先從歷史脈絡分析我國特教教師與普教教師教學節數不同的原因，以及教師員額、師生比和工作內容之差異，再進行國際比較。

（一）特教教師與普教教師的教學節數標準不同之原因分析

從歷史發展和教育政策觀點，分析我國特教教師的教學節數與普教教師的教學節數不同，歸納以下四點原因：

1. 我國早期特教教師的培育係普通教師加修特殊教育第二專長為主

回顧歷史，我國最早於 1966 年於省立臺南師專成立「視障兒童混合教育計畫師資訓練」，以一年的課程訓練視覺障礙學生巡迴輔導輔導員(教育部，2014b)。1972 年於國立臺北師專設立智能不足兒童教育組，以及後來針對各障礙類別教師需要而成立的師資訓練班。1975 年省立彰化教育學院成立我國最早的非公費的特殊教育學系，招收專科畢業生再予以三年制師資培育課程(國立彰化師範大學，2017)；直到 1987 年臺南師專才成立培育國小公費生的特殊教育學系(國立臺南大學，2017)，1989 年省立彰化教育學院特殊教育學系也開始培訓四年制的中等教育公費特殊教育師資(國立彰化師範大學，2017)，此後各師範院校才陸續廣設特殊教育學系，以培育合格的特殊教育師資。亦即是在 1991 年第一屆四年制公費訓練完成的國小合格特教教師之前，臺灣的特殊教育師資主要乃以鼓勵普教教師再進修特殊教育學分的第二專長模式，尋求願意至特殊教育學校或是特教班任教的普教教師，當時為了吸引普教教師投入特殊教育的工作，教育行政單位乃以採用普通班級最低教學節數、薪資多提敘一級，提供特殊教育津貼和教材編輯費等誘因，鼓勵普教教師願意接受在職訓練以成為合格特教教師。

2. 我國自 1984 年以來，特殊教育和普通教育的課程實施雙軌制

過去特殊教育乃以障礙類別分別採用不同的課程綱要，例如：《啟智課程綱要》、《啟聰課程綱要》、《啟明課程綱要》和《啟仁課程綱要》等，這些《特殊教育課程綱要》乃以不同障礙學生的特殊需求進行規劃，所以除了相同的基本核心課程，例如：語文和數學之外，其他的課程科目也各自有差異，如此也與普通教育學生所採用的普通教育課程領域或科目名稱並不相同，因此國中小階段特教教師和普教教師無法適用一樣科目名稱的教學節數規定，因為當時國中採用分科授課節數不同的規定，所以國中特殊教育就以統一採用普通教育教學節數最少的國文科教師教學節數為參考標準。

3. 2002 年以前，普通教育教科書實施國定制但特殊教育教科書採自編教材

我國教科書在 2002 年以前，高中職至國民中小學教科書全面實施國定制，由國立編譯館統一編印（楊國揚，2011）；而當時教育行政部門考量身心障礙學生的能力限制，無法達成普教教師對相同年級學生的成就水準，因此傾向不直接使用國立編譯館編印的統一教科書，鼓勵教師以自編教材或是調整國立編譯館發

行的教科書內容，以因應學生的能力現況和需求，並以減少特教教師教學節數和發給教材編輯費，以彌補特教教師自編教材的相對額外付出。

4. 行政單位採用較低教學節數以示感謝特教教師的辛勞

身心障礙學生的身心特質不同於一般學生，為考量特教教師必須依據身心障礙學生的個別差異，投注更多的教學和輔導付出，所以行政單位採用較低教學節數以示感謝特教教師的辛勞。同時，過去特殊教育教室內乃以教師為唯一的人力資源，並無相關專業人員或教師助理員的介入協助，所以行政單位亦以減少教學節數以平衡特教教師的辛苦。

簡言之，特殊教育發展階段受到社會背景和教育政策的影響，長期以來特教教師的教學節數皆低於普通教師的規範，教育行政單位乃採用普教教師最低教學節數的國文科教學節數為基準，以彌補和感謝特教教師教導身心障礙學生的工作辛勞。

(二) 特教教育與普通教育的教師員額、師生比和工作內容之差異分析

1. 「教師員額」之差異分析

以教師員額論之，普教教師依據「國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則」（2014c），第 3 條明訂「103 學年度開始國小教師員額編制提高至每班 1.65 人」，第 4 條明訂國中教師員額編制「每班至少置教師二人，每九班得增置教師一人。」又依據「高級中等學校組織設置及員額編制標準」（2014d），第 7 條明訂高中職「普通科：每班置教師二人，每達四班，增置教師一人。」專業類科教師編制則依據其設科性質而有差別。而在特殊教育部分，依據「高級中等以下學校特殊教育班班級及專責單位設置與人員進用辦法」（2014e），第 5 條明訂「幼兒園及國民中學的身心障礙特殊教育班每班置教師二人，國民中學及高級中等學校的身心障礙特殊教育班每班置教師三人」；其中「幼兒園、國民小學及國民中學，每班置導師二人，由教師兼任。高級中等學校每班置導師一人，由教師兼任。分散式資源班及巡迴輔導班則由各級主管機關視實際需要，每班得置導師一人，由教師兼任。」除了上述特教班級的員額編制稍高於普教班級之外，我國國小至國中特殊學校和集中式特教班，每一班級皆設有兩位導師，所以國小特教班一班兩位特教教師皆是導師，國中一班三位教師其中有兩位兼任導師。目前特殊教育學校（班）一班有兩位導師，兩位導師皆可支領導師費，兩位導師共同均分四小時之兼任導師的減授節數，有些縣市則是兩位導師都可以減少四小時兼任導師的鐘點節數。簡言之，我國普教教師和特殊教育的班級教師員額比例，國小是 1.65:2，國中和高中是 2:3。

2. 「師生比」之差異分析

師生比（teacher-pupil ratio）是指教師與學生人數的比率，通常都以每一位教師平均要教導的學生人數為準（蘇永明，2000）。依據 2014 年《全國特殊教育統計年報》的資料(教育部，2014b；教育部，2014f；教育部，2014g)，特殊教育學校集中式特教班國小部平均每一班級的學生人數為 6.89 人，特殊學校國中部平均每一班級的學生人數為 8.84 人，普通學校國中集中式特教班平均每一班級的學生人數為 8.61 人，普通學校國小集中式特教班平均每一班級的學生人數為 6.66 人。簡言之，國小階段特殊教育學校和集中式特教班的平均師生比是 1：3.39，這也是導師和輔導學生的比例；國中階段特殊教育學校和集中式特教班的平均師生比是 1：2.90，由於三位教師編制中有兩位擔任導師，所以導師和輔導學生的比例為 1：4.37，高中職階段特殊教育學校和集中式特教班的平均師生比是 1：4.21，由於三位教師僅有一位擔任導師，所以此亦為導師和輔導學生的比例。相較於現階段國小普通班級的平均師生比是 1：14.39，導生比是 1：23.74；國中普通班的平均師生比是 1：15.05，導生比是 1：30.09，高中階段普通班的平均師生比是 1：19.72，導生比是 1：39.44，高職階段普通班的平均師生比最高應不超過 1：20，導生比是 1：40.58 (教育部，2014h)。

3. 「工作內容」之差異分析

林素貞、丘愛鈴（2014）曾進行全國性抽樣問卷調查普教教師和特教教師的工作內容差異，此研究以身心障礙學生的教育需求設計，結果發現四種安置型態的特教教師工作職責有類型之間的差異，特殊學校和集中式特教班的教師主要執行身心障礙學生的教育工作，因此和普教教師的工作內容同質性很高；而資源班和巡迴輔導班的教師除了直接面對身心障礙學生的教學與輔導，以及家長的溝通和聯絡之外，還需要擔任間接服務的工作，包含提供普通班教師的諮詢，普通班級學生的入班宣導，全校性的特殊教育宣導活動，特殊教育學生事務的相關單位協調和溝通，全校疑似身心障礙學生的轉介和篩選工作等；除此之外在未設有特教組組長的普通學校，資源班教師亦常需擔任特殊教育行政工作。因為考量資源教師的工作內容負荷和普教教師的差異大，有些縣市教育局乃以資源班召集人之減授四小時授課鐘點，來肯定設有三人以上資源教師的學校之工作承擔，有些縣市則在資源班設立導師一職，以比照支領導師費和減少教學節數以肯定資源教師之工作付出。

(三) 臺灣中小學教師每週教學節數與世界重要國家之跨國比較

如前所述，我國特教教師乃先比照普教教師規範再採用最低教學節數規範，所以本研究再進一步比較臺灣與國際間重要國家的普教教師教學節數之差異。

1. 我國中小學教師每週教學節數差異之現況

本研究為了瞭解我國普教教師和特教教師的授課節數現況，因此蒐集彙整全國 15 縣市的資料，在國小教育階段發現各縣市的規定差異性不大。目前臺灣國小教師兼任導師大多每週授課 16 節，每節為 40 分鐘，所以每週授課時間為 10.67 小時。科任教師每週授課 20 節，每節 40 分鐘，所以每週授課時間為 13.33 小時，我國各縣市國小專任教師及導師教學節數一覽表參見表 1。

表 1 我國 15 縣市國小專任教師及導師教學節數一覽表（單位：節）

縣市	科任教師			導師			
	普通班	分散式 資源班	巡迴 輔導班	普通班	特殊學 校 集中式 特教班	分散式 資源班	巡迴 輔導班
臺北市	19	20	/	15	18	16	*
基隆市		18	16		18	18	16
新北市		19	19		18	17	17
桃園縣		19	16		18	19	16
新竹縣		18	16		18	18	16
新竹市		18	18		18	18	18
臺中市		20	16-18		18	16	*
南投縣		19	16	16	16	15	14
彰化縣	20	20	16		18	18	16
嘉義市		20	18		18	*	*
臺南市		18	18		16	16	16
高雄市		20	18		18	16	16
屏東縣		20	18		18	18	*
宜蘭縣		18	14-16		18	*	*
花蓮縣		18	18		18	18	18

註：「/」表示資料不詳、「」表示資料未設該職務。

在國中教育階段，從彙整的資料發現 18 縣市對於國中不同領域之普通教師的教學節數稍有差異，亦即最多縣市實施國文領域教師是 16 節，藝術與人文領域教師和綜合活動領域教師每週 20 節，其餘領域教師則普遍為每週 18 節的規定。特教教師一律不分任教領域和任教班型，幾乎所有縣市主要以每週 16 節作為國中特教教師教學節數的規定，反映出其沿襲比照普通教育國文科教師之最低教學節數的規定，我國各縣市國中專任教師每週教學節數一覽表參見表 2。

表 2 我國 18 縣市國中專任教師每週教學節數一覽表（單位：節）

縣市	領域								特殊教育		
	國文	英語	數學	自然生活科技	社會	健康與體育	藝術與人文	綜合活動	集中式特教班	分散式資源班	巡迴輔導班
新竹縣		16	18	18	18	20	20	20			
南投縣		17	17	17					16		16
彰化縣									16	16	
高雄市											16(含交通時數)
臺南市						18	18	18	18		16(含交通時數)
宜蘭縣									16	/	/
花蓮縣									16	16	16
澎湖縣							20	20	/	/	/
臺北市					18				16	16	/
雲林縣	16	18	18	18			19	19	/	/	18
臺東縣						19					16
桃園縣								18		16	14
新北市							20				16
基隆市						20		20			16
嘉義市									16	/	/
屏東縣					19	19	19	19			18(得酌減 2 小時交通時數)
新竹市				20	18	20	20	20		16	16
臺中市		16-18	16-18	16-18	16-18	16-19	16-19	16-19			14-16
平均	16	16-18	16-18	16-20	16-19	16-20	16-20	16-20	16-18	16	14-18

*註：「/」表示資料不詳。

在高級中等學校教育階段，專任教師及兼任導師的每週基本教學節數以國文科最低為每週 14 節課，其餘領域則多為每週 16 和 18 節課，我國高級中等學校專任教師及兼任導師之每週基本教學節數一覽表參見表 3。

表 3 我國高級中等學校專任教師及兼任導師之每週基本教學節數一覽表（單位：節）

課程	節數	普通教育		特殊教育	
		專任 教師	兼任 導師	專任 教師	兼任 導師
語文領域	國文（含選修）	14	10		
	英文（含選修）				
數學（含選修）		16	12		
社會領域（含選修）					
自然領域（含選修）					
藝術領域（含選修）		18	14		
生活領域（含選修）					
生活領域之計算機概論、 資訊科技概論		16	12		
健康與體育（含選修）				16	12
全民國防教育（含選修）		18	14		
各群科學程之專業課程 （含選修及專題製作）		16	12		
各群科學程之實習課程	分組	18	14		
（含選修及專題製作）	分組				
藝術才能班（音樂、美術、舞蹈）、 體育班		16	12		
選修課程 （生命教育、生涯規劃、其他）		18	14		

簡言之，我國目前不同教育階段普通教師和特教教師教學節數的差異，國小普教教師和特教教師的教學節數大致相同，科任教師皆為 20 節課。因為國小特殊學校（班）有雙導師制，若兩位導師均分 4 節課的減授時數，所以降為 18 節，事實上等同於普通班的導師 16 節。分散式資源班教師兼任導師若以全國各縣市規範的眾數觀之，也是 18 節的比例最高，僅有一個縣市高於 18 節，也等同於特殊學校（班）的導師時數。巡迴輔導班教師若兼任導師，則比分散式資源班教師兼任導師再減少 2 小時之 16 節為最多見。分散式資源班的專任教師有 6 個縣市比普教教師專任教師少 2 節，但是亦有 5 個縣市的規範乃和普通班專任教師一樣是 20 節。巡迴輔導班專任教師亦以 18 節比例最高，縣市教育局之考量主要以減授 2 小時，以彌足巡迴輔導教師往返不同學校之交通時間的考量。國中和高中乃以教師任教科別界定教師的教學節數，所以普教教師和特教教師之間有較大的差別性。

2. 臺灣與世界重要國家中小學教師每週教學節數差異之比較

針對國中小教師合理授課節數與工作負荷議題，陳麗珠、鍾蔚起、林俊瑩、陳世聰、葉宗文（2005）也針對教師合理授課節數與員額編制議題，採用全國性

抽樣問卷調查 506 位國小教師，研究發現：1.國中小兼任行政與導師職務，與專任教師的授課節數差距不大，降低擔任導師及兼任行政工作之意願，宜訂定教師兼任組長或主任的基本減免節數，再依學校規模增減。2.小型學校面臨教師員額少、兼任行政機會高、授課節數也高之困難，且兼任教師教學品質難以控管，宜限定非升學科目及比例限制。3.校內各組組長工作之負擔與性質差異性極大，學校依組長工作繁簡程度，宜彈性調配職缺及工作。詹朕勳（2013）的研究發現：1.我國國中小學教師每週授課節數與東亞國家大致相同。2.我國「淨教學時數」數據上明顯低於其他國家。3.我國未明文規定在校工作時數及法定工作總時數，唯部分縣市依行政命令規定所屬中小學教師一日在校 8 小時，每週 40 小時為原則。4.各國教師工作職責大同小異，皆肩負許多教學及行政相關工作，相較之下我國是屬於教師薪資待遇較好的國家。

姜添輝、李新鄉（2013）曾進行世界重要國家國小教師教學負荷調查比較，該研究採實地訪視、海外諮詢以及專家學者諮詢等研究方法，研究結果發現：澳洲、德國、西班牙、英國、瑞典和美國等國家之國小教師每週的教學節數普遍偏高，除俄羅斯外，其餘一般國小教師教學節數皆超過 20 小時，其中尤其以德國最高為 27.13 小時。相對而言，亞洲地區國小教師的每週教學節數相對偏低，科任教師約為 18 到 20 小時之間，兼任導師工作之級任教師的教學節數約介於 16 到 18 小時之間，此研究也指出國際間兼任導師工作的減授時數似乎皆為 2 小時（如表 4）。

表 4 2012 年世界主要國家小學教師每週教學時數表

國家	德國	澳洲	西班牙	英國	美國	瑞典	韓國	日本	俄羅斯	馬來 西亞	臺灣
小時	不少 於 27.13	級任 23； 科任 27	不少於 23	約 23	約 22.5	約 21	級任 16； 科任 20	18.8	18	級任 16； 科任 18	級任 10.67 ；科任 13.33

資料來源：姜添輝、李新鄉（2013）。世界重要國家國小教師教學負荷調查比較（頁 11-12）。

三、研究方法

為達成本研究目的，研究方法採國際文獻比較、問卷調查，說明如下：

（一）國際文獻比較

為了瞭解國際間重要國家之普教教師的教學節數，本研究從聯合國經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Co-operation and Development，以下簡稱

OECD)出版的教師教學節數資料，進行與臺灣國小國中到高中職教師教學節數的分析比較(OECD, 2013)。本研究選取 OECD 共 36 國的平均值，再從中擷取美國及亞洲太平洋區域與我國教育現況比較接近的韓國、日本，以及澳洲等國家做比較。具體而言，本研究乃先參考 OECD 在 2011 年之各國一年淨教學時數(net teaching time, in hours)，除以其一年學習週數(number of weeks of teaching)，得到各國教師的平均每週教學時數，OECD 會員國之此教學時數乃以一節課 60 分鐘為單位，以建立各國的齊一標準，本研究亦計算出臺灣以 60 分鐘為基準的平均每週教學時數。然而由於臺灣不同階段的每一節課的時間並不相同，為了方便和 OECD 國家的數值做比較，所以本研究再以三個階段每節課的上課時間分別推算，計算出 OECD 國家間和臺灣的教師平均每週教學節數，以方便進行臺灣和世界重要國家之跨國比較。OECD 會員國的每班學生人數的資料取自 2013 年的出版報告，臺灣的資料則取自教育部統計處(2013)之教育統計資料。

(二) 問卷調查法

1. 研究對象

本研究目的乃為瞭解我國中小學教師和教育行政人員對於特教教師教學節數之看法，研究對象區分為三類，第一類為全國三個教育階段的普教教師；第二類為全國三個階段之特教教師，再依據安置型態的不同分為特殊教育學校、集中式特教班、分散式資源班和巡迴輔導班四種，第三類為全國 22 縣市政府主管特殊教育之行政人員各 3 人。本研究問卷填答對象之抽樣方法乃使用教育部特殊教育通報網之年度特殊教育統計資料查詢，採分層隨機抽樣方式，並且將區域性之北、中、南、東、離島的均衡性納入抽樣考量，普通學校選取乃以設有三類型特殊教育班型之學校為準，並在該校中同時同等數量選取特教教師及之普教教師進行問卷調查。國立特殊教育學校則以全國 28 所特殊教育學校為母群，依據北、中、南、東各區域抽取 1~2 所學校，針對該校不同階段別教師進行問卷調查。有效問卷收回普教教師有 384 人(佔 45.1%)，特教教師有 419 人(佔 49.2%)，教育局處特殊教育行政人員有 48 人(佔 5.6%)；學校的總回收數為 82 校，校數回收率為 96.5%，填答者的總回收為 857 人，有效問卷填答者回收率為 87.6%。

2. 研究工具

本研究之工具為自編「特教教師教學節數合理性問卷」，內容包括「基本資料」、「特教教師教學節數意見」二部分，「基本資料」下有 15 題；「特教教師教學節數意見」共有 4 題，每個題項均請填答者「簡述您的理由」。此外本研究在調查問卷題目前同時呈現我國教師員額編制、班級學生人數、師生比、教師助理員編制等相關背景資料，以提供填答者明確的訊息以作判斷。

本研究採用專家評鑑問卷的「內容效度」，共有 10 位學者專家協助編製和修訂初試問卷，其專業背景分別有特殊教育學者，教師教學節數相關研究學者，特殊學校校長和主任，普通學校校長，特教組組長和教育行政人員等。問卷信度考驗乃透過抽樣 150 位相關受訪者進行預試問卷調查，填答對象計有：國小特教教師 26 位、國小普教教師 24 位、國中特教教師 26 位、國中普教教師 22 位、高中職特教教師 26 位、高中職普教教師 26 位，以及回收之有效預試問卷共 149 份，透過統計分析之內部一致性考驗結果 Cronbach's α 值為.585。

3. 資料處理與分析

本研究之問卷調查結果利用 SPSS 22 統計分析工具軟體程式進行資料分析，呈現各題項之次數、百分比、平均數和卡方考驗，以瞭解普教教師、特教教師、教育局處行政人員對「特教教師教學節數意見」各題項的看法，開放性問題則另行整理歸納，以佐證問卷調查量化資料的分析結果。

四、研究結果與討論

根據國際文獻資料和問卷調查結果，特教教師、普教教師以及特殊教育行政人員對於我國特教教師教學節數的看法，分析如下。

(一) 臺灣高級中等以下學校普教教師每週教學節數之國際比較

本研究臺灣國小專任教師之每週教學節數，係採用 2013 年我國 18 縣市教學節數，計算得出平均每週教學節數為 19.5 節，再以每節課 40 分鐘，所以每週共計 780 分，因此以 60 分鐘計算得到平均每週國小教學時數為 13.00 小時（ $19.50 \text{ 節} \times 40 \text{ 分} / 60 \text{ 分} = 13 \text{ 小時}$ ）。OECD 各國國小教師平均每週教學時數乘以 60 除以 40，得到 OECD 會員國的國小教師平均每週 40 分鐘的教學節數。2013 年臺灣 18 縣市國中教學節數的平均值為 17.44 節，每節課 45 分鐘，每週共計 784.8 分，推算得出臺灣平均每週國中教學時數為 13.08 小時（ $17.44 \text{ 節} \times 45 \text{ 分} / 60 \text{ 分} = 13.08 \text{ 小時}$ ）。OECD 各國國中教師平均每週教學時數乘以 60 除以 45，得到臺灣和 OECD 會員國一致標準的教學節數。臺灣高級中等學校專任教師之每週平均基本教學節數為 16.67 節，乘以每節課 50 分鐘，每週共計 833.5 分，因此教師的平均每週教學時數為 13.89 小時（ $16.67 \text{ 節} \times 50 \text{ 分} / 60 \text{ 分} = 13.89 \text{ 小時}$ ）；而 OECD 各國高級中等學校教師平均每週教學時數乘以 60 除以 50，得到臺灣和 OECD 會員國一致標準的教學節數。

OECD 會員國部分國家和臺灣普教國小教師教學節數比較如表 5，國中教師每週教學節數比較如表 6，高級中等學校教師每週教學節數之比較如表 7。

表 5 OECD 會員國部分國家和臺灣普教教師國小教師每週教學節數之比較

國家	國小每班 學生人數	一年學習週數	國小教師平均每 週教學時數 (60 分鐘)	國小教師平均每 週教學節數 (40 分鐘)
美國	20.0	36	30.47	45.71
澳洲	23.5	40	21.83	32.75
OECD 各國平均值	21.2	38	20.79	31.19
韓國	26.3	40	20.30	30.45
日本	27.9	40	18.28	27.42
臺灣	23.74	40	13.00	19.50

表 6 OECD 會員國部分國家和臺灣普教教師國中教師每週教學節數之比較

國家	國中每班 學生人數	一年學習 週數	國中教師平均每週 教學時數(60 分鐘)	國中教師平均每週 教學節數(45 分鐘)
美國	23.2	36	29.67	39.56
澳洲	23.5	40	20.28	27.03
OECD 各國平均值	23.3	38	18.66	24.88
韓國	34.0	40	15.53	20.70
日本	32.7	40	15.05	20.07
臺灣	30.09	40	13.08	17.44

表 7 OECD 會員國之國家和臺灣普教教師高級中等學校專任教師每週教學節數之比較

國家	一年學習週數	高級中等學校教師平均 每週教學時數(60 分鐘)	高級中等學校教師平均 每週教學節數(50 分鐘)
美國	36	29.19	35.03
澳洲	40	20.05	24.06
OECD 各國平均值	37	17.95	21.54
韓國	40	15.23	18.27
臺灣	40	13.89	16.67
日本	39	13.08	15.69

註：OECD 資料並未呈現各國高中階段的每班學生人數。

本研究以臺灣和 OECD 各國平均值，以及美國和韓國、日本、澳洲和等國家進行比較，發現臺灣、韓國和澳洲三國的一年學習週數均為 40 週，OECD 的各國平均值則略少於臺灣 2 週。比較臺灣和其他國家教師的每週教學節數發現：

臺灣國小到高中職教師的每週教學節數，皆明顯低於其他國家，僅有日本在高中職教師的每週教學節數少於臺灣的教師 1 節課。美國的一年學習週數為最低是 36 週，每班級學生人數也都是最低，但是教師平均每週教學節數超過 30 節卻是國際間最高的國家，主要原因是美國的一年學習週數比其他國家少，所以相對每週教學時數和節數若統一採用 60 分鐘為基數，則會呈現比其他國家高的數據。

其次，從表 5 和表 6 的國小/國中每班學生人數之比較發現：我國的國中小學每班學生人數明顯比日本和韓國為低，卻比 OECD 各國平均值、美國和澳洲為高。再者，從表 5、表 6 和表 7 可知，我國普通教育的國小教師/國中教師/高級中等學校教師平均每週教學節數分別為 19.50 節、17.44 節、15.69 節，明顯低於 OECD 各國平均值、美國、澳洲、韓國和日本。簡言之，我國普教教師平均每週教學節數屬於負荷較輕的國家，此結果和詹朕勳（2013）的研究發現一致。

（二）臺灣普教教師、特教教師、特殊教育行政人員對中小學特教教師教學節數之看法分析

本研究調查結果發現：普教教師和縣市教育處特殊教育行政人員的意見一致性非常高，而且和特教教師的意見不同，且達顯著差異。普教教師在 7 個問題中有 5 個問題的看法顯著和特教教師不同，特殊教育行政人員則在 7 個問題中有 3 個問題的看法顯著和特教教師不同。

1. 「特教教師的合理教學節數意見、兼任導師應減授的合理節數意見」之看法

表 8 顯示：問卷第 1 題「特教教師的合理教學節數」意見，從擔任職務而言，普通教育教師、特殊教育教師、特教行政人員三類人員的看法不同，且達顯著差異。普教教師（153 人，41.7%）和縣市教育行政人員（19 人，39.8%）皆一致首選要比照普教教師的授課節數，歸納開放性意見，填答者的主要理由有三：1. 平等原則：特教教師對孩子付出努力等同導師，雖有不同的工作內容，但節數相同，可視為另一種平等，且既有特教津貼便應與其他教師的工作時數相同。2. 班級人數之差異：特殊教育班學生已經相對少於普通班級的學生人數，教師的工作負荷已作調整，所以教師沒有再減授節數的理由。3. 融合教育之實施：普教教師也要教導異質性高的各類身心障礙學生，許多事情普教教師也要執行，所以特教教師和普通教師宜有相同教學節數。然而相較於普通教師和特殊教育行政人員的意見，特教教師的意見恰好順序相反，首選是比普教教師減少 2 節課（211 人，51.8%），第二順位則是和普教教師一樣的教學節數（138 人，33.9%）。

問卷第 2 題「特教教師兼任導師應減授的合理教學節數」意見，卡方分析不同教育階段別教師的看法 $\chi^2 = 72.72$ ， $p < .001$ ，達到顯著差異，國小教師有 126

人(46.8%)認為應減授 1-2 節，國中教師有 125 人(52.7%)認為應減授 3-4 節，高中職教師也有 106 人(40.5%)認為應減授 3-4 節。卡方分析普教教師與特教教師 $\chi^2 = 13.87$ ， $p < .01$ ，達顯著差異，普教教師（153 人，41.4%）和特教教師（181 人，44.6%）皆一致首選要減授 3-4 節，次則為減授 1-2 節課。

表 8 所有填答者在「特教教師的合理教學節數、兼任導師應減授的合理教學節數」之卡方分析

類別	1.特教教師的合理教學節數			2.兼任導師應減授的合理教學節數			
	χ^2	比照普教教師人數(%)	比普教減 2 節人數(%)	χ^2	1-2 節人數(%)	3-4 節人數(%)	5-6 節人數(%)
任教	23.36	77(43.0)	75(41.9)	17.65*	53(29.6)	74(41.3)	44(24.6)
校班		35(31.0)	59(52.2)		30(26.5)	53(46.9)	18(15.9)
巡輔班		16(23.2)	38(55.1)		21(30.9)	35(51.5)	11(16.2)
特殊學校		24(27.9)	51(59.3)		26(30.2)	33(38.4)	25(29.1)
教育	24.06**	119(43.9)	96(35.4)	72.72***	126(46.8)	96(35.7)	24(8.9)
階段		80(33.8)	121(51.1)		60(25.3)	125(52.7)	39(16.5)
高中職		89(34.5)	117(45.3)		63(24.0)	106(40.5)	79(30.2)
擔任	30.39***	153(41.7)	127(34.6)	13.87**	130(35.1)	153(41.4)	54(14.6)
職務		138(33.9)	211(51.8)		122(30.0)	181(44.6)	86(21.2)
	6.60	153(41.7)	127(34.6)	0.88	130(35.1)	153(41.4)	54(14.6)
		19(39.6)	18(37.5)		19(39.6)	17(35.4)	7(14.6)
	17.11**	138(33.9)	211(51.8)	6.43	122(30.0)	181(44.6)	86(21.2)
		19(39.6)	18(37.5)		19(39.6)	17(35.4)	7(14.6)

** $p < .01$ *** $p < .001$

2. 「特教教師不同校/班教學節數是否宜有差異、相差之合理節數」之看法

表 9 顯示：問卷第 3 題「不同校/班教學節數是否有差異」意見，針對特殊教育的四類不同班型(1)特教班(2)資源班(3)巡輔班(4)特殊學校的教師教學節數，所有填答者皆一致首選資源班教師應該和其他類型教師不同，其相差節數以 2 節得到最多高比例填答者的支持；其次，則是四種類型教師的教學節數皆要相同。歸納問卷第 3-1 題「相差之合理教學節數」意見，支持資源教師應減少 2 節課的主要理由有三：1. 維持教學品質：資源教師需要提供普通教師和學生的諮詢，協助全校的特殊教育相關工作，身心障礙學生人數較多，需要花費更多的時間撰寫 IEP、調整評量、設計符合每位學生能力之教材調整……等，減少教學節數可以維持較佳的教學品質。2. 學生教導費時：普通班的特殊學生需要資源教師處理大量生活適應、學業、家庭、許多特殊突發狀況需處理等問題。3. 資料彙整：教師可以利用減少的節數撰寫寫課堂紀錄，整理學生檔案等資料。

表 9 所有填答者在「特教教師不同校/班教學節數是否宜有差異、相差之合理節數」的卡方分析

類別		3.不同校/班教學節數是否宜有差異			3-1 相差之合理節數			
		χ^2	四者皆同 n (%)	特殊學校+特 教班與其他二 者不同 n (%)	前三者與 巡輔班不 同 n (%)	χ^2	1 節 n (%)	2 節 n (%)
任教校班	特教班	36.17***	58(32.0)	63(34.8)	38(21.0)	11.28	7(6.0)	80(69.0)
	資源班		28(25.0)	42(37.5)	24(21.4)		8(9.1)	58(65.9)
	巡輔班		10(14.5)	26(37.7)	28(40.6)		3(5.1)	40(67.8)
	特殊學校		15(17.2)	42(48.3)	12(13.8)		0(0)	47(67.1)
教育階段	國小	15.90*	61(22.8)	96(36.0)	62(23.2)	4.01	24(11.4)	137(65.2)
	國中		59(25.1)	68(28.9)	64(27.2)		10(6.3)	103(65.2)
	高中職		74(28.5)	101(38.8)	39(15.0)		17(9.4)	114(63.3)
擔任職務	普教教師	13.36*	93(25.8)	114(31.6)	72(19.9)	16.98**	37(14.6)	157(61.8)
	特教教師		103(25.2)	156(38.1)	95(23.2)		14(4.7)	203(67.7)
	普教教師	14.15**	93(25.8)	114(31.6)	72(19.9)	6.38	37(14.6)	157(61.8)
	行政人員		11(23.4)	27(57.4)	5(10.6)		3(8.6)	29(82.9)
	特教教師	8.24	103(25.2)	156(38.1)	95(23.2)	6.85	14(4.7)	203(67.7)
	行政人員		11(23.4)	27(57.4)	5(10.6)		3(8.6)	29(82.9)

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

3. 「特教組長與其他組長相差之合理節數」之看法

表 10 顯示：問卷第 4 題「特教組長與其他組長相差之合理教學節數」意見，所有填答者都一致支持普通學校中，特教組組長和其他組長的節數應該一樣。主要原因為目前學校各組的行政業務工作都相當繁重，而特殊教育組以處理特殊教育學生業務為主，其業務的工作量應和校內其他各組相當，因為處理特殊教育學生的行政業務而減授教學時數的理由較不充分。

表 10 所有填答者在「特教組長與其他組長相差之合理教學節數」的卡方分析

類別		4.特教組長與其他組長相差之合理節數		
		χ^2	相同 <i>n</i> (%)	減少 2 節 <i>n</i> (%)
任教校班	特教班	34.53	79(44.1)	31(17.3)
	資源班		49(43.8)	32(28.6)
	巡輔班		32(47.1)	13(19.1)
	特殊學校		28(33.3)	24(28.6)
教育階段	國小	13.94	114(42.2)	69(25.6)
	國中		126(53.6)	44(18.7)
	高中職		124(48.8)	54(21.3)
擔任職務	普教教師	52.97***	199(55.1)	71(19.7)
	特教教師		168(41.4)	98(24.1)
	普教教師	5.86	199(55.1)	71(19.7)
	行政人員		32(66.7)	5(10.4)
	特教教師		23.11**	168(41.4)
行政人員	32(66.7)	5(10.4)		

** $p < .01$ *** $p < .001$

五、結論與建議

(一) 結論

臺灣從隔離的特殊教育學校和集中式特殊教育班發展至現階段的融合教育，教導身心障礙學生不再僅是特教教師的職責和挑戰，絕大多數的普教教師也需要面對同樣的重責。過去在隔離式特殊教育安置環境下，普教教師和特教教師的教學節數、人力資源和行政支持等也形成分立雙軌制，這是歷史發展時空背景因素的必然性；然而自 1997 年修訂的《特殊教育法》，揭舉我國要進入融合教育迄今近 20 年，在此現況發展之下，本研究探究特教教師和普教教師的教學節數是否仍要維持雙軌差異之議題，評析如下：

1. 從國際比較的觀點而言，臺灣中小學教師每週授課節數較低

我國現階段高級中等以下學校之每班學生人數低於日本、韓國等國，普教教師每週教學節數乃明顯低於聯合國經濟合作暨發展組織會員國家平均數、日本、韓國、澳洲或美國等國家；顯示我國普教教師在師生比和教學節數上相對工作負荷較低。

2. 從「師生比」的比較而言，臺灣特殊教育的師生比比普通教育較低

目前我國國小普通班級一個班級的師生比約是特殊教育的 4 倍，而國中和高中職階段普通教育與特殊教育師生比的差距則約在 5 倍左右。針對導師輔導學生的比例，則普教教師明顯高於集中式班級的特教教師，因為普通教育皆是單一導師制度，尤其近幾年來身心障礙學生安置在普通班的比率不斷提昇，已經約占全國高級中等以下身心障礙學生的 84% (教育部，2017)，普通班級導師和任課教師亦須承擔班級內身心障礙學生的課程調整和行為輔導之責任，因此在我國融合教育發展日臻成熟之際，以教導身心障礙學生之工作內容而引發減少教學節數之決策，相關單位應該重新審視其合理性。

3. 從不同職務教育人員的看法而言，多數傾向支持特教教師和普教教師授課節數相同，惟資源班教師宜減少 2 節課

我國現階段高級中等以下學校，特殊教育在較低班級學生數、較高教師員額編制與人力支持、提供特教津貼等行政支援下，普教教師、特教教師和特殊教育行政人員皆支持特殊教育學校和集中式特教班教師的教學節數宜和普通教師一樣，僅有資源教師宜比普教教師減少 2 節。因為資源教師除了直接面對學生的教學工作之外，尚須協調溝通普通班導師、任課教師和學校行政人員，以妥適處理特殊教育學生之學習與行為輔導等相關工作事宜，其工作內容和職責確實較為多元和高複雜度，資源班教師減授教學節數以平衡其工作內容之差異尚屬合理。

4. 從不同教育階段的教師看法而言，普教教師和特教教師的授課節數宜相同

國小教師贊成特教教師之教學節數應該和普教教師相同的比例最高，其理由是現今國小特教教師的教學節數，已經和普教教師一樣，若教育政策上兩類教師的教學節數相同，將更能顯現特殊教育和普教教師之間的負荷合理性，並且避免外界誤解國小特教教師有減授授課節數之虞。國中及高中職的填答者則傾向特教教師比普教教師減少 2 節課，主要理由為特教教師需要設計學生的個別化教育計畫、處理學生行為問題、自編教材、學習單，整理學生輔導紀錄及檔案，以及擔任身心障礙學生的診斷評估工作等；然而在現今身心障礙學生都安置在普通班之實際情況而言，普教教師亦要處理上述教學工作相關內容，故普通教育教師和特殊教育教師的授課節數宜相同；此外國小和中等教育階段的特教教師皆承擔相同的工作內容，若國小特教教師和普教教師每週教學節數相同，則中等教育階段之普教教師和特教教師每週教學節數宜一致。

5. 從兼任行政工作而言，特教組組長和校內其他組長的每週教學節數宜相同

本研究發現：普教教師、特教教師和特殊教育行政人員皆一致支持普通學校特教組組長的每週教學節數應和校內其他組長相同，主要理由為負責全校學生之行政業務的其他組別，工作負荷並未少於特殊教育組，因此並未支持因為處理特殊教育學生的相關行政業務而減授教學節數的理由。

(二) 建議

根據上述結論，本研究對教育行政決策單位提出以下建議：

1. 從融合教育觀點重新評估和修訂特殊教育教師減授教學節數之規定

融合教育已是學校教育的常態制度之下，今日臺灣身心障礙學生的教育品質，不再僅是特教教師須單獨面對的議題，大多數中小學普教教師也都必須實施身心障礙學生的調整課程與教學、行為處理、個別化教育計畫的擬定和執行、學生和同儕的相處以及家長溝通的工作。其次，教師每週平均教學節數的多寡直接影響學生的學習時數和機會，同時也會影響普教教師和特教教師之間的協同合作機制。因此中小學特教教師因為教導身心障礙學生而減少教學節數的慣例，行政單位必須重新審議評估，以提升特殊教育學生更佳的學習品質。

2. 中小學特教組長與其他組長每週平均教學節數宜相同

融合教育不僅是特殊教育學生和普通教育學生共同學習和成長的議題，也同時意含著全校性普教教師的特殊教育專業需求之增高，普通教育和特殊教育教師之間的差別區分待遇已經隨著時空的進展而融為一體了。當學習者的學習和教學者的教學待遇漸趨一致時，學校行政工作的質與量也不宜有差異，因此特殊教育和普通教育教師兼任組長的行政工作，因此減授的每週教學節數宜相同。

參考文獻

- 林素貞（2014）。**資源教室方案與經營**。臺北市：五南。
- 林素貞、丘愛鈴（2014）。**我國特殊教育學校（班）教師授課時數標準之計畫**。教育部國民及學前教育署委託專案成果報告。
- 林寶貴（2013）。特殊教育的發展與趨勢。載於林寶貴主編，**特殊教育理論與實務**（頁 3-35）。臺北市：心理。

- 姜添輝、李新鄉（2013）。世界重要國家國小教師教學負荷調查比較。高雄市政府教育局委託國立臺南大學教育系專案研究報告。
- 陳麗珠、鍾蔚起、林俊瑩、陳世聰、葉宗文（2005）。國民小學教師合理授課節數與員額編制之研究。**教育學刊**，**25**，25-50。
- 教育部（2010）。**特殊教育課程教材教法及評量方式實施辦法**。2010年12月31日教育部臺參字第0990218743C號令修正發布。
- 教育部（2014a）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。2014年11月28日臺教授國部字第1030135678A號令。
- 教育部（2014b）。**103年度特殊教育統計年報**。臺北市：同作者。
- 教育部（2014c）。**國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則**。2014年3月14日臺教授國部字第1030013420B號令。
- 教育部（2014d）。**高級中等學校組織設置及員額編制標準**。2014年1月10日臺教授國部字第1020136307A號令。
- 教育部（2014e）。**高級中等以下學校特殊教育班班級及專責單位設置與人員進用辦法**。2014年4月10日臺教授國部字第1030028847B號令。
- 教育部（2014f）。**各縣市身心障礙學生特教類別統計**。取自特殊教育通報網 <http://www.set.edu.tw/sta2/default.asp>
- 教育部（2014g）。**各縣市設置身障類特教班數統計**。取自特殊教育通報網 <http://www.set.edu.tw/sta2/default.asp>
- 教育部（2014h）。**國民中小學平均每班學生數及師生比**。取自 <https://stats.moe.gov.tw/>
- 教育部（2017）。**106年度特殊教育統計年報**。臺北市：同作者。
- 國立彰化師範大學（2017）。**特殊教育學系所**，取自 <https://www.ncue.edu.tw/files/11-1000-141.php>
- 國立臺南大學（2017）。**特殊教育學系**，取自 <http://www.sped.nutn.edu.tw/contents/contents/contents.asp?id=76>
- 楊國揚（2011）。我國教科書編審制度之演進與發展。**教師天地**，**171**，58-62。

- 詹朕勳（2013）。國民中小學教師合理授課時數與工作負荷之研究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學教育學系教育行政在職進修碩士班，新竹市。
- 蘇永明（2000）。師生比。教育大辭書。取自 <http://terms.naer.edu.tw/detail/1308235/>
- Al-Khamisy, D. (2014). Canons of dialogue in inclusive education. In J. T. Karlovitz (Ed.), *Some current issues in pedagogy*. Komarno, Slovakia: International Research Institute.
- Danforth, S. & Jones, P. (2015) From special education to integration to genuine inclusion. In Jones, P. & Danforth, S. (Eds). *Foundations of inclusive education research*. Bingley, England: Emerald Publishing.
- Gargiulo R. M. & Metcalf, D. (2010). *Teaching in today's inclusive classrooms: A universal design for learning approach*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Hodkinson, A., & Vickerman, P. (2009). *Key issues in special educational needs and inclusion*. London: SAGE.
- Lechta, V. & Kudlacova, B. (2013). *Reflection of inclusive education of the 21st century in the correlative scientific fields: How to turn risks into chances*. Frankfurt, Germany: International Academic Publishers.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (2nd ed.). London: Routledge.
- Mittler, P. (2012). *Working towards inclusive education: Social contexts*. Hoboken, NJ: Routledge.
- OECD (2013). *Education at a glance 2013: OECD indicators, OECD publishing*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>
- Polloway, E. A., Patton, J. R., Serna, L. (2013). *Strategies for teaching learners with special needs* (10th ed.). Columbus, OH: Pearson.

致謝

本文之完成，感謝教育部國民及學前教育署委託專案計畫之補助，同時感謝匿名審查委員提供寶貴意見，謹此一併致謝。