

國立嘉義大學
2019 年特殊教育國際學術研討會

會議手冊



主辦單位：教育部、國立嘉義大學

承辦單位：國立嘉義大學特殊教育學系、特殊教育中心、
特殊教育教學研究中心

會議日期：民國 108 年 4 月 27 日（星期六）

會議地點：本校民雄校區大學館演講廳(上午場次)

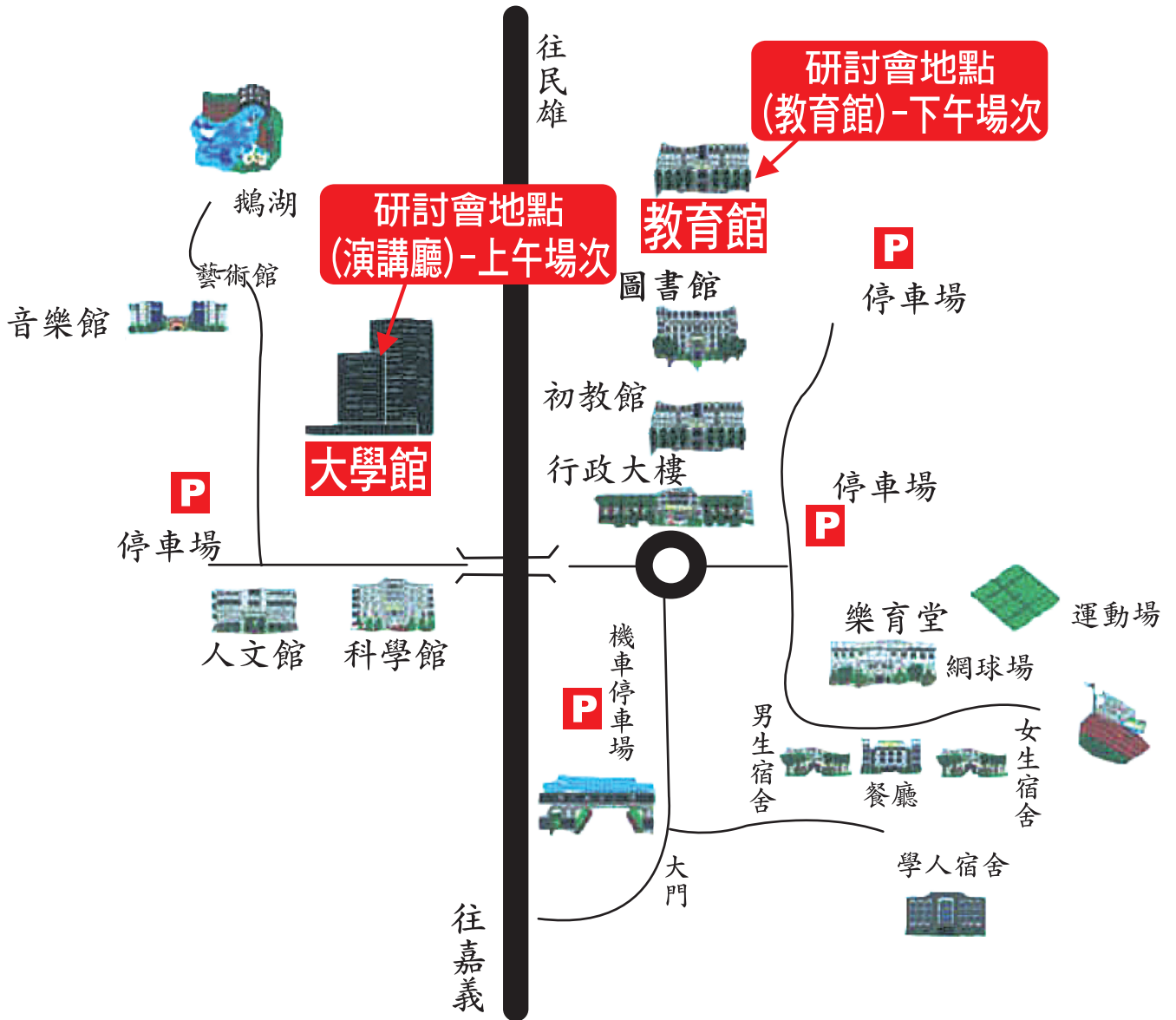
本校民雄校區教育館 B03-103、B03-105 教室(下午場次)

2019 特殊教育國際學術研討會手冊

目 錄

1. 國立嘉義大學 2019 年特殊教育國際學術研討會議實施計畫
及議程表 1
2. 學者 Dr. Fred Spooner(University of North Carolina at Charlotte)講題
「Students with Severe Disabilities Accessing the General Curriculum」簡報... 4
3. 學者 Dr. Hong- joong, CHO (Chonnam National University)講題
「Recent Trends and Challenges of Special Edcation in Korea」簡報.....30
4. 發表人長篇摘要.....45
5. 研討會出席人員名冊67
6. 筆記72

民雄校區圖



國立嘉義大學 2019 年特殊教育國際學術研討會議實施計畫

壹、目的

旨提供特殊教育研究人員、學校教師進行理論與教學實務對話，共享特殊教育研究成果，藉以促進學術交流，提升特殊教育專業知能。

貳、研討主題及講師

本次研討會主題為「十二年國教特殊教育課程理論與實務」，邀請美國北卡羅來納大學 Dr. Fred Spooner 及韓國全南大學 Dr. Hong-joong, CHO 進行專題演講。

參、研討會日期、地點

日期：108 年 4 月 27 日(星期六)

地點：國立嘉義大學民雄校區大學館演講廳(嘉義縣民雄鄉文隆村 85 號)

肆、主辦單位：國立嘉義大學師範學院、國立嘉義大學特殊教育學系(所)暨中心

伍、承辦單位：國立嘉義大學特殊教育學系、特殊教育中心、特殊教育教學研究中心

陸、舉辦形式：專題演講、論文發表

柒、參加對象及名額：

全國各大專校院相關科系之學者專家、研究生、中南部地區各級學校機構之教師、行政機關之特殊教育行政人員等。參加名額為 160 名，額滿為止。

捌、報名方式：

採網路線上報名，即日起請至教育部特殊教育資訊網 (<https://special.moe.gov.tw/研習報名/大專特教研習>)，報名至 108 年 4 月 19 日截止。

玖、注意事項：

- 一、本研討會全程參加者，主辦單位將至教育部特教通報網核定研習時數 6 小時。
- 二、為尊重講師，請準時入場，研討會開始逾 20 分鐘恕不予入場。
- 三、研討會當天備有午餐，為環保愛地球，請與會人員自備環保杯、筷。
- 四、參加人員請由所屬單位給予公(差)假，差旅費由原服務單位報支。
- 五、聯絡電話：(05) 2263411 轉 2320 蘇筱玲小姐。
- 六、相關網址：<http://www.ncyu.edu.tw/special/>

國立嘉義大學 2019 年特殊教育國際學術研討會議程表

研討會主題	十二年國教特殊教育課程理論與實務		
地點	國立嘉義大學民雄校區大學館演講廳		
日期	108 年 4 月 27 日 (六)		
時間	活動內容		
8:30-8:50	報到		
8:50-9:00	開幕式 主持人：朱紀實副校長		
9:00-10:30	專題演講 主持人：朱紀實副校長 演講者：Dr. Fred Spooner(University of North Carolina at Charlotte) 演講主題：Students with Severe Disabilities Accessing the General Curriculum 翻譯人員：彰化師範大學教育學院林千惠院長		
10:30-10:40	休息		
10:40-12:10	專題演講 主持人：黃月純院長 演講者：Dr. Hong- joong, CHO (Chonnam National University) 演講主題：Recent Trends and Challenges of Special Edcation in Korea 翻譯人員：朴賢子小姐		
12:10-13:20	休息(午餐時間)		
13:20-14:40	第一場次論文發表 (教育館 B03-103 演講廳)		第二場次論文發表 (教育館 B03-105 教室)
	主持人：簡瑞良教授 評論人：張美華教授		主持人：詹士宜教授 評論人：陳偉仁教授
	1	題目：注意力訓練方案提升國小學生課堂注意力之個案研究 作者：呂孟芳、陳明聰、江俊漢 發表人：呂孟芳	題目：嘉義地區中等體育教師適應體育專業能力之研究 作者：廖于璇、黃筱婷 發表人：廖于璇
	2	題目：運用擴增實境提升國小高年級自閉症學生之自然領域學習成效 作者：李盈穎、吳雅萍、陳政見、陳明聰 發表人：李盈穎	題目：臺東地區特教班教師對技能檢定訓練之規劃 作者：林雪惠 發表人：林雪惠
	3	題目：讀寫介入方案對 AAC 使用者讀寫學習之成效：外在實證結果 作者：郭雅雯、陳明聰 發表人：郭雅雯	題目：社會技巧課程中同儕示範對國小自閉症學生社會互動表現之影響 作者：林宛萱 發表人：林宛萱

	4	題目：國小中年級腦性麻痺學生平板電腦操作學習成效之研究 作者：吳泐漢、陳明聰、陳政見 發表人：吳泐漢	題目：桌上遊戲融入故事結構教學對高職智能障礙學生的口語敘事能力之影響 作者：黃安祈、謝毅興 發表人：黃安祈
14:40-15:00	休息		
15:00-16:05	第三場次論文發表 (教育館 B03-103 演講廳)		第四場次論文發表 (教育館 B03-105 教室)
	主持人：唐榮昌教授 評論人：詹士宜教授		主持人：林玉霞教授 評論人：陳勇祥教授
	1	題目：中部地區國小資源班學生家長對子女教育期望之研究 作者：李璧伶、張美華、簡瑞良 發表人：張美華	題目：十二年國教核心素養教學與學習表現連結之探討~以國中資優生獨立研究課程為例 作者：宋雲卿 發表人：宋雲卿
	2	題目：直觀教學法在特殊教育運用的理論與訓練模式建構之初探 作者：張美華、簡瑞良 發表人：簡瑞良	題目：The Present State and Challenges of Itinerant Education in Korea 作者："황니나" (, Ni-Na, HWANG) 發表人："황니나" (Ni-Na, HWANG) 口譯：朴賢子
	3	題目：聲音表情融入閱讀教學對國小學習障礙學生閱讀理解之成效 作者：張鈞凱 發表人：張鈞凱	題目：The Management and Challenges of the Special Education Teacher Aide System in Korea 作者：金泰淑 (Tae-Suk, KIM) 發表人：金泰淑 (Tae-Suk, KIM) 口譯：朴賢子
16:05-16:20	綜合座談與閉幕式(教育館 B03-103 演講廳) 主持人：林玉霞主任		

1. 論文發表每場次時間依議程表所列。
2. 主持人負責全場之主持、事件之裁決及發表人簡介；評論人負責評論發表之論文與提問。
3. 每場安排 3-4 篇論文發表，每篇論文發表 15 分鐘，講評與提問 20 分鐘，最後做綜合座談。
4. 論文發表還剩 3 分鐘時，會按一聲響鈴；時間到時會按二聲響鈴，以提醒時間已結束。
5. 會議進行時間由主持人分別掌控發表及講評時間。

Students with Severe Disabilities Accessing the General Curriculum

Fred Spooner
UNC Charlotte

重度障礙學生應用 普通教育課程的可行途徑

Fred Spooner
UNC Charlotte
(北卡羅來納州立大學夏洛特分校)
翻譯：彰化師範大學教育學院林千惠院長

General Curriculum Mandated by Reauthorization of IDEA 1997

- Statutory language to insure students with disabilities had access to general curriculum
 - Involved with and show progress in
- General curriculum defined
 - Same curriculum as for children without disabilities
 - Reading
 - Mathematics
 - Science
 - Means maximizing opportunities for students with disabilities to participate and progress in the same learning content as their neighbors and peers without disabilities

IDEA 1997修正案對應用普通教育課程的規範

- 明文規定確保身心障礙學生能應用普通教育課程
 - 參與學習並呈現學習進展
- 普通教育課程被定義為
 - 與普通班同儕相同的課程
 - 閱讀
 - 數學
 - 科學
 - 意指擴大身心障礙學生的學習機會，在相同的學習內容中可以參與並進步，就如同他們的非障礙鄰居和同儕

General Curriculum Mandated ...

- Thinking in 1960s and 1970s
 - If IQ less than 55, don't teach reading
 - Idea countered later by Donnellan (1984)
 - Criterion of the Least Dangerous Assumption
- Not a big push to teach academics prior to 2002
 - Limited focus
 - Snell (1978) two chapters
 - Chapter 9, Williams et al. (1978)
 - Teaching Math Skills using Longitudinal Sequences
 - Wes Williams, University of Vermont
 - Folks from Madison Public Schools
 - Robert York, University of Vermont
 - Chapter 10, Marti Snell (1978)
 - Functional Reading

應用普通教育課程的相關規定...

- 1960 至 1970 年代的思維
 - 若學生IQ低於55，則不教閱讀
 - 這個想法後來被Donnellan (1984) 反駁
 - 最低風險假設的標準
- 在2002年之前對教導學業性課程未見積極地推動
 - 僅見少數文獻聚焦討論
 - Snell (1978) 的兩個章節
 - 第九章, Williams 等人 (1978)
 - 使用數列教導數學技巧
 - Wes Williams, 佛蒙特州立大學
 - 來自麥迪遜公立學校的教高伙伴們
 - Robert York, 佛蒙特州立大學
 - 第十章, Marti Snell (1978)
 - 功能性閱讀

General Curriculum Mandated ...

- 3 important points of provision
 - **ALL students**, including those with disabilities, have access to a challenging curriculum
 - **ALL students**, including those with disabilities, would be held to high expectations
 - Align special education practice with accountability measures of school reform efforts

應用普通教育課程的相關規定...

- 課程應用的三項重要指標
 - **所有學生**，包括身心障礙學生，均有學習具挑戰性課程的管道
 - **所有學生**，包括身心障礙學生，均被期待展現高的學習表現
 - 確保特殊教育實務與各項學校改革績效指標能並行不悖

What Is Access to the General Curriculum?

- General curriculum would be all of the activities that comprise a typical school day (Ryndak & Billingsley, 2004)
 - Attend general education classes
 - Participate in extracurricular clubs and activities
 - Share lunch and breaks with peers
 - Contribute in meaningful ways to their school communities
- Involves multiple dimensions (Spooner, Dymond, Smith, & Kennedy, 2006)
 - Access
 - Participation
 - Student progress
 - Location of service

何謂普通教育課程的應用？

- 普通教育課程涵蓋所有典型學校日常作息活動(Ryndak & Billingsley, 2004)
 - 出席普通教育的課程
 - 參與課外社團和活動
 - 與同儕共享午餐時間和休息時間
 - 對同儕社群能提供有意義的貢獻
- 涉及多元向度(Spooner, Dymond, Smith, & Kennedy, 2006)
 - 使用
 - 參與
 - 學生進步
 - 接受服務的地點

What Is Access to the General Curriculum?

- Benefits of accessing the general curriculum for students with **significant cognitive disabilities**
 - **Inclusion promotes peer relationships, class membership, a feeling of belonging, and improved outcomes**
 - Fryxell & Kennedy (1995)
 - Hunt, Alwell, Farron-Davis, & Goetz (1996)
 - Kennedy, Cushing, & Itkonen (1997)
 - Morningstar et al. (2016)
 - **Improvements in quality of IEP objectives**
 - Hunt, Farron-Davis, Beckstead, Curtis, & Goetz (1994)

何謂普通教育課程的應用？

- **具顯著認知障礙學生學習普通教育課程的好處**
 - 融合能促進同儕關係，班級參與及歸屬感，以及學習進展
 - Fryxell & Kennedy (1995)
 - Hunt, Alwell, Farron-Davis, & Goetz (1996)
 - Kennedy, Cushing, & Itkonen (1997)
 - Morningstar 等人 (2016)
 - **提升IEP目標的品質**
 - Hunt, Farron-Davis, Beckstead, Curtis, & Goetz (1994)

What Is Access to the General Curriculum?

- **Promotes acquisition and maintenance of academic skills**
 - McDonnell, Johnson, Polychronis, & Risen (2002)
- **Promotes increased rates of academic responding and engagement**
 - Shukla, Kennedy, & Cushing (1999)
- **Acquisition of academic skills significant predictor of employment, citizenship, & community living outcomes**
 - Benz, Lindstrom, & Yovanoff (2000)
 - Phelps & Hanley-Maxwell (1997)
 - McDonnell & Copeland (2016)
- **Test et al. (2009, *CDTEI*)**
 - **Systematic review of the secondary transition correlational literature** to identify in-school predictors of improved posts-school outcomes in the areas of education, employment, and/or independent living for students

何謂普通教育課程的應用？

- **促進學業技能的習得和維持**
 - McDonnell, Johnson, Polychronis, & Risen (2002)
- **提高學習反應與課程參與的比例**
 - Shukla, Kennedy, & Cushing (1999)
- **成為未來就業、公民參與、和社區生活成果的顯著預測指標**
 - Benz, Lindstrom, & Yovanoff (2000)
 - Phelps & Hanley-Maxwell (1997)
 - McDonnell & Copeland (2016)
- **Test 等人 (2009, *CDTEI*)**
 - 根據中學銜銜相關性文獻的系統性分析結果指出，學生在學期間的表現可作為有效預測其離校後在教育、就業和/或自生活等領域的指標

What Is Access to the General Curriculum?

- 16 evidence-based, in-school predictors of post-school outcomes identified
- Inclusion in general education classes listed with moderate level of evidence
- **Focus in general education placement is academic learning**
 - If students with severe disabilities are placed in general education classes (Inclusion), then ...
- **On the other hand, we know that the level of inclusion that we desire for these students is still a work in early stages**
 - Ryndak et al. (2014)
 - Students with significant disabilities continue to be the most segregated in schools

何謂普通教育課程的應用？

- 已歸納出16項符合實證本位的離校後表現在學預測指標
- 普通教育班級融合已展示具中度等級的有效佐證
- **普通教育安置聚焦學業性學習**
 - 假如重度障礙學生被安置在普通教育班級(融合)，那麼...
- **另一方面，與我們真正期待重度障礙學生實際達到的融合參與程度，仍有一大段的距離**
 - Ryndak et al. (2014)
 - 顯著障礙學生持續是學校中最被隔離的一群

Approaches to Accessing the General Curriculum

- **Peer support Interventions**
 - Copeland et al. (2004)
 - Haring, Breen, Pitts-Conway, Lee, & Gaylord-Ross (1987)
 - Kennedy (2001)
 - Kennedy & Itkonen (1994)
 - Ley Davis (2016, Dissertation @ UNC Charlotte)
 - Peer-mediated instruction, mathematical problem solving with mod/severe ID
- **Self-determination**
 - Agran, Alper, & Wehmeyer (2002)
 - Algozzine, Browder, Karvonen, Test, & Wood (2002)
 - Wehmeyer, Lattin, & Agran (2001)

普通教育課程應用的可行途徑

- **同儕支持介入**
 - Copeland et al. (2004)
 - Haring, Breen, Pitts-Conway, Lee, & Gaylord-Ross (1987)
 - Kennedy (2001)
 - Kennedy & Itkonen (1994)
 - Ley Davis (2016, 北卡大學夏洛特校區博士論文)
 - 同儕中介教導：中度/重度智障學生之數學問題解決
- **自我決策教學**
 - Agran, Alper, & Wehmeyer (2002)
 - Algozzine, Browder, Karvonen, Test, & Wood (2002)
 - Wehmeyer, Lattin, & Agran (2001)

Approaches to Accessing the General Curriculum

- **Universal Design for Learning (UDL)**
 - Center for Applied Special Technology (CAST, 1998)
 - Representation
 - Expression
 - Engagement
 - Dymond & Renzaglia (2004)
 - Spooner, Baker, Ahlgrim-Dezell, Browder, & Harris (2005)

普通教育課程應用的可行途徑

- **全方位學習設計 (UDL)**
 - 應用特殊科技中心 (CAST, 1998)
 - 表徵
 - 表達
 - 參與
 - Dymond & Renzaglia (2004)
 - Spooner, Baker, Ahlgrim-Dezell, Browder, & Harris (2005)

Approaches to Accessing the General Curriculum

• Teaching and Assessing Content Standards

- **Alternate assessment**
- Our work at UNC Charlotte in alternate assessment (AA) lead to focus on academic skills
 - Browder, Fallin, Davis, & Karvonen (2003, *ETDD*)
 - What influences student outcomes of AA
- Browder, Spooner, Algozzine, Ahlgrim-Delzell, Flowers, & Karvonen (2003, *EC*)
 - Know and need to know about AA
- Browder, Flowers, Ahlgrim-Delzell, Karvonen, Spooner, & Algozzine (2004, *JSE*)
 - Alignment of AA to academic & functional curricula
- Flowers, Browder, & Ahlgrim-Delzell (2006, *EC*)
 - 3 states alignment AA w/ LA & mathematics

普通教育課程應用的可行途徑

- 學科能力指標的教學與評量
 - 替代評量
- 北卡夏洛特校區研究團隊在學科能力替代評量 (AA)的研究成果
 - Browder, Fallin, Davis, & Karvonen (2003, *ETDD*)
 - 替代評量對學生表現的影響因素
 - Browder, Spooner, Algozzine, Ahlgrim-Delzell, Flowers, & Karvonen (2003, *EC*)
 - 替代評量的重要知能
 - Browder, Flowers, Ahlgrim-Delzell, Karvonen, Spooner, & Algozzine (2004, *JSE*)
 - 替代評量與學業性和功能性課程的對應
 - Flowers, Browder, & Ahlgrim-Delzell (2006, *EC*)
 - 三州在替代評量與語文和數學科的對應

Approaches to Accessing the General Curriculum

- Updated information on Alternate Assessment
 - Karvonen, Wakeman, & Kingston (2017)
 - 2 new assessments
 - Dynamic Learning Maps (DLM-AA)
 - <https://dynamiclearningmaps.org>
 - Consistent w/ principles of UDL
 - Flexibility in how teachers present content
 - Test delivered via computer or tablet
 - National Center and State Collaborative (NCSC-AA)
 - <http://www.ncscpartners.org>
 - Designed to be an aligned educational system
 - Instructional resources and supports available aligned
 - Consistent w/ principles of UDL
 - Test administration flexibility in delivery

普通教育課程應用的可行途徑

- 替代評量新知
 - Karvonen, Wakeman, & Kingston (2017)
 - 兩個新測驗
 - 動態學習地圖 (DLM-AA)
 - <https://dynamiclearningmaps.org>
 - 與全方位學習 UDL 原則具一致性
 - 給予教師展示教學內容的彈性
 - 藉由電腦或平板施測
 - 國家級中心與州際合作 (NCSC-AA)
 - <http://www.ncscpartners.org>
 - 與教育系統相互對應為設計理念
 - 與現有教學資源和支持相互對應
 - 與全方位學習 UDL 原則具一致性
 - 施測程序具彈性

Approaches to Accessing the General Curriculum

- Future directions
 - Overarching purpose of assessment is to improve outcomes
 - Additional research needed on consequences of new AA-AAS
 - Incorporation of research-based practices
 - Aligned instruction
 - UDL
 - Data-based decision making
 - Documenting use and impact of these systems and practices will allow policy makers to determine whether AA-AAS fulfills purpose
 - Access to and progress in ...
- **Teaching academic skills**
 - Reading
 - Mathematics
 - Science

普通教育課程應用的可行途徑

- 未來方向
 - 以提升學習成效為總體評量目標
 - 新 AA-AAS 結果所帶來的額外研究需求
 - 研究本位實務的滲入
 - 教學的對應
 - 全方位學習 UDL
 - 資料本位教學決定
 - 蒐集上述資料將有助於教育主管單位決定 AA-AAS 是否足以達成既定目標
 - 應用情形及進展狀況...
- **教導學科技能**
 - 閱讀
 - 數學
 - 自然科學

No Child Left Behind (NCLB, 2002)

- 3 important mandates from NCLB (2002)
 - Accountability systems linked to standards-based reform
 - Alternate Assessment based on Alternate Achievement Standards (AA, AAS)
 - Teach **ALL** students academic skills
 - Reading
 - Mathematics
 - Science
 - Social Studies
 - Use evidence-based practices (EBP) to impart that instruction
- Every Student Succeeds Act (ESSA, 2015)
 - Reauthorization of NCLB

有教無類法案 (NCLB, 2002)

- 三項 NCLB (2002) 的重要規範
 - 績效系統與能力本位改革的連結
 - 替代評量之於調整後之學業能力指標 (AA, AAS)
 - 教導 **全體** 學生學業性技能
 - 閱讀
 - 數學
 - 自然科學
 - 社會
 - 以實證本位實務 (EBP) 進行教學
- 讓每個學生成功法案 (ESSA, 2015)
 - NCLB 之重新修訂

NCLB (2002)/ESSA (2015)

- Reiteration of components
 - Teach academic skills
 - Use EBP to impart that instruction

NCLB (2002)/ESSA (2015)

- 部分內容之重申
 - 教導學業性技能
 - 以實證本位實務進行教學

Examination of Curricular Philosophies

- Browder, Spooner, Ahlgrim-Delzell, Flowers, Algozzine, & Karvonen (2003, *RPSD*)
 - Evaluate curricular philosophies states use in AA through analysis of performance indicators
- 1970s
 - Developmental focus
 - Transformative
- 1980s
 - Functional focus
 - Criterion of Ultimate Functioning (Brown, Nietupski, & Hamre-Nietupski, 1976)
 - Transformative
- 1990s
 - Inclusion
 - Self-determination
 - Additive

檢視課程哲學

- Browder, Spooner, Ahlgrim-Delzell, Flowers, Algozzine, & Karvonen (2003, *RPSD*)
 - 藉由學習表現指標評估州政府替代評量的課程哲學
- 1970s
 - 發展發展性
 - 變革
- 1980s
 - 聚焦功能性
 - 終極功能標準 (Brown, Nietupski, & Hamre-Nietupski, 1976)
 - 變革
- 1990s
 - 融合
 - 自我決策
 - 添加

Examination of Curricular Philosophies

- Modified from original article, based on chapter w/ Irene Meier (in press)
- 2000
 - **Increased Academic Focus:**
 - Advent of alternate assessments
 - Increased academic focus
 - Limitation: sometimes abandoned functional skills, academics not always aligned with general curriculum, lack of focus on inclusion
 - Probably additive
- Now
 - **Increased Access to General Curriculum**
 - Instruction on extended academic content standards
 - Greater access to general curriculum content
 - Self-determination to make access meaningful
 - Legislation requires students make "meaningful progress"
 - Limitation: Still working to make inclusion a reality for most students

檢視課程哲學

- 改編自原始論文,以與 Irene Meier合著的章節為主 (出版中)
- 2000
 - **增加學術性的聚焦:**
 - 替代性評量的源由
 - 增加對科學學習的聚焦
 - 限制: 有時放棄功能性技能· 學術性技能無法完全與普通教育課程對應· 欠缺對融合的聚焦
 - 可能的添加
- 當代
 - **增加對普通教育課程的應用**
 - 對延伸學業性內容指標的教導
 - 提高對普通教育課程內容的應用
 - 以自我決策促進應用的意義
 - 重申法令對學生必須展現“有意義的進步”的規範
 - 限制: 為絕大多數學生促進融合仍待後續努力

What We Know about Teaching Reading, Mathematics, and Science to Students with Severe Disabilities

- Reading/Language Arts
 - Browder, Wakeman, Spooner, Ahlgrim-Deitzell, & Algozzine (2006, EC)
 - 1975-2003
 - 128 experiments
 - 119 篇學術發表
 - 3 double experiments
 - 1 triple experiment
 - One of the first to apply quality indicator (QI) criteria (Gersten et al., 2005; Horner et al., 2005)
 - Most of studies were single-case design (69%)
 - Mostly sight words in context of functional activities
 - Systematic prompting and fading (e.g., time delay, TD) with many opportunities to practice

教導重度障礙學生閱讀、數學與自然科學一文獻彙整

- 閱讀/語文
 - Browder, Wakeman, Spooner, Ahlgrim-Deitzell, & Algozzine (2006, EC)
 - 1975-2003
 - 128 個實驗
 - 119 篇學術發表
 - 3 項雙重實驗
 - 1 項三重實驗
 - 第一個以品質指標(QI)為標準的研究之一 (Gersten 等人, 2005; Horner 等人, 2005)
 - 大多數係為單一受試研究 (69%)
 - 大多數將常見字置入功能性活動中
 - 提供系統性提示及褪除 (如: 時間延宕, TD)配合大量練習機會

What We Know... Reading

- Browder, Ahlgrim-Dezell, Spooner, Mims, & Baker (2009, EC)
- 1975-2007
- Specifically examined TD to teach words and pictures
- Used Horner et al. (2005) QI criteria
- 30 experiments met TD criteria
 - 22 met QI criteria
- TD found to be an evidence-based practice
- Some studies used the term, but didn't apply basic features of practice/procedure in intervention
 - 0 second delay round

教導重度障礙學生：閱讀

- Browder, Ahlgrim-Dezell, Spooner, Mims, & Baker (2009, EC)
- 1975-2007
- 檢視以時間延宕法TD教導字彙或圖示成效的研究
- 以 Horner et al. (2005)的品質指標作為標準
- 30 個研究能達到 TD的標準
 - 22 個符合品質指標 QI的標準
- 時間延宕法被證實為實證本位的有效教學策略
- 部分研究雖以此為名，但並未應用基本教學程序作為介入策略
 - 0 秒延宕

What We Know... Reading

- Hudson & Test (2011, RPSD)
- Specifically examined shared stories
- Horner et al. (2005) QI criteria with NSTTAC (2010) and Test et al. (2009) guidelines
- 13 studies located
 - 6 met QI criteria
- Moderate level of evidence
 - Three high-quality or acceptable quality studies
 - Meets all quality indicators except indicators 2 and 11 and at least one of indicators 17-20
 - One to two independent research teams
 - Must have a functional relation

教導重度障礙學生：閱讀

- Hudson & Test (2011, RPSD)
- 檢視分享故事成效的研究
- 以Horner 等人 (2005) 的品質指標為標準，輔以 NSTTAC (2010) 及 Test 等人 (2009) 的指南
- 搜尋到13個研究
 - 6 個符合品質指標 QI 的標準
- 具中等程度的成效佐證
 - 三篇高品質或可接受品質的研究
 - 符合除了指標 2和 11 之所有品質指標，以及指標 17-20之至少一項
 - 一至兩個獨立的研究團隊
 - 必須具備功能性關連

What We Know... Mathematics

- Browder, Spooner, Ahlgrim-Delzell, Harris, & Wakeman (2008, EC)
- 1975-2005
- 65 articles met inclusion criteria
 - 54 single-case
 - 14 group studies
 - 68 *total experiments*
- Most of the skills taught reflected **NCTM Standards (numbers and operations and measurement)**
 - Money skills
 - Matching coins, counting and identification of coins and bills
- **Systematic instruction** evidence-based practice for teaching mathematics to students with SCD

教導重度障礙學生：數學

- Browder, Spooner, Ahlgrim-Delzell, Harris, & Wakeman (2008, EC)
- 1975-2005
- 65 篇期刊論文符合融合標準
 - 54 篇單一受試研究
 - 14 篇小組研究
 - 共計68項實證研究
- 大多數的目標技能能反映 **NCTM (numbers and operations and measurement) 能力指標**
 - 金錢使用技能
 - 錢幣配對：錢幣與紙鈔的數算與辨認
- 實證本位策略教導重度認知障礙學生數學學習之系統化教學

What We Know... Mathematics

- **In vivo instruction**
 - Teach real life application
 - Teach in real life settings
 - Use money to make purchase
- **Opportunities to respond**
 - Give student numerous opportunities to learn and practice new responses
 - Student may need daily practice for several weeks to learn to identify or draw a line segment in geometry
- **Some additional more recent reviews**
 - Hart Barnett & Cleary (2015)
 - King, Lemons, & Davidson (2016)
 - Lemons, Powell, King, & Davidson (2015)

教導重度障礙學生：數學

- **現場教學**
 - 教導真實生活的應用
 - 在真實生活情境進行教學
 - 以金錢進行購物練習
- **提供反應的機會**
 - 給予學生多次練習新學習反應的機會
 - 學生可能需要長達數週的日常反覆練習才能學會幾何數線劃記
- **一些額外的文獻探討**
 - Hart Barnett & Cleary (2015)
 - King, Lemons, & Davidson (2016)
 - Lemons, Powell, King, & Davidson (2015)

What We Know... Mathematics

- Spooner, Root, Browder, & Saunders (2018, RASE)
 - 2005-2016
 - 36 studies found
 - 33 single-case
 - 3 group
 - 24 studies received rating of adequate or high quality
 - 22 single-case
 - 2 group
- NCTM standard
 - number & operations

教導重度障礙學生數學

- Spooner, Root, Browder, & Saunders (2018, RASE)
 - 2005-2016
 - 36個研究被搜尋到
 - 33 個單一受試研究
 - 3 個小組研究
 - 24 個研究被評定為具備充足或高品質
 - 22個單一受試研究
 - 2 個小組研究
- NCTM 指標
 - 數字與運算

What We Know... Mathematics

- Tau-U to evaluate effect size
 - Range .05-1.1, Mean= .85
- Evidence-based practices
 - Technology-aided instruction
 - Graphic organizers
 - Manipulatives
 - Explicit instruction

教導重度障礙學生：數學

- 以Tau-U 分析效應值
 - 範圍 .05-1.1, 平均值=.85
- 實證本位有效實務
 - 科技輔助教學
 - 組織圖示
 - 操作物
 - 明示教學

What We Know... Science

- Spooner, Knight, Browder, Jimenez, & DiBiase (2011, *RPSD*)
- Extended original work by Courtade, Spooner, & Browder (2007, *RPSD*)
- 1985-2009
- Horner et al. (2005) QI criteria with NSTTAC (2010) and Test et al. (2009) guidelines
- 17 studies
 - 14 adequate or high quality
 - 9 adequate
 - 5 high

教導重度障礙學生：自然科學

- Spooner, Knight, Browder, Jimenez, & DiBiase (2011, *RPSD*)
- 延伸Courtade, Spooner, & Browder (2007, *RPSD*)的研究
- 1985-2009
- 以Horner 等人 (2005) 的品質指標為標準 · 輔以 NSTTAC (2010) 及 Test 等人 (2009) 的指南
- 17個研究
 - 14個達充足或高品質
 - 9 個符合充足標準
 - 5 個符合高品質標準

What We Know... Science

- 6 of 8 NSES addressed
 - Physical science, life science, earth and space science
 - Science in personal & social perspectives
 - Safety skills (First aid)
- Evidence-based practices
 - Systematic instruction
 - Task analysis for chained tasks
 - First aid skills
 - Time delay for discrete tasks
 - Science vocabulary
 - Product warning labels

教導重度障礙學生：自然科學

- NSES 8項中被提及6項
 - 物理 · 生命科學 · 地球與太空科學
 - 科學應用於個人及社會學習
 - 安全技能 (急救)
- 實證本位有效教學實務
 - 系統化教學
 - 工作分析應用在連鎖技能教學
 - 急救技能
 - 時間延宕應用在非連鎖技能教學
 - 科學詞彙
 - 產品危險警示標籤

What We Know ... Social Studies

- Not as much investigation in social studies
 - To date, 1 EBP review
 - But, some work in area
 - Schenning, Knight, & Spooner (2013)
 - Used structured inquiry and graphic organizers to teach content comprehension
 - McKissick, Spooner, Wood, & Diegelmann (2013)
 - Used computer-assisted instruction to teach map reading skills

教導重度障礙學生：社會

- 在社會學科的研究尚不多見
 - 截至目前，僅一篇符合實證本位規範
 - 然而，已有若干成果
 - Schenning, Knight, & Spooner (2013)
 - 利用結構性探索及組織圖示促進學習內容理解
 - McKissick, Spooner, Wood, & Diegelmann (2013)
 - 利用電腦輔助教學教導地圖識讀

What We Know ... Social Studies

- Zakas, Browder, Ahlgrim-Deitzell, & Heafner (2013)
 - Used modified graphic organizer to answer 9 US history passages (text comprehension)
- Wood, Browder, & Flynn (2015)
 - Used self-questioning strategy to teach US history (text comprehension)
- Knight & Sartini (2015, *JADD*)
 - EBP review for comprehension in core content area for students with ASD
 - Social studies one of areas, but none of studies met quality indicator (QI) criteria

教導重度障礙學生：社會

- Zakas, Browder, Ahlgrim-Deitzell, & Heafner (2013)
 - 調整視覺圖示促進學生對9項美國歷史由來的答題（文本理解）
- Wood, Browder, & Flynn (2015)
 - 利用自我提問策略教導美國歷史（文本理解）
- Knight & Sartini (2015, *JADD*)
 - 對泛自閉症學生在理解核心內容的實證本位有效實務
 - 尚無研究能完全符合品質指標 (QI) 的標準

What We Know... General Academics

- Spooner, Knight, Browder, & Smith (2012, *RASE*)
 - Extend earlier comprehensive work in literacy, mathematics, & science
 - 2003-2010
 - Looked globally across academic areas not focusing on specific content area (e.g., literacy)
 - Horner et al. (2005) QI criteria with NSTTAC (2010) and Test et al. (2009) guidelines
 - 18 studies found
 - Evidence-based practices
 - Systematic instruction
 - Task analysis w/ systematic prompting & feedback
 - Time delay for discrete responses

教導重度障礙學生：一般學業性學習

- Spooner, Knight, Browder, & Smith (2012, *RASE*)
 - 延伸早期讀寫、數學及自然科學領域之理解相關研究
 - 2003-2010
 - 聚焦跨領域議題而非鎖定特定領域（如：讀寫）
 - 以 Horner 等人 (2005) 的品質指標為標準，輔以 NSTTAC (2010) 及 Test 等人 (2009) 的指南
 - 搜尋到18個研究
 - 實證本位有效實務
 - 系統化教學
 - 工作分析搭配系統性提示及回饋
 - 時間延宕之於非連鎖性反應

What We Know... General Academics

- Hudson, Browder, & Wood (2013, *RPSD*)
 - Focus on experimental research on teaching academics in general education setting
 - 1975-2012
 - Horner et al. (2005) QI criteria
 - 17 studies met inclusion criteria
 - Evidence-based practices
 - Embedded trail instruction (CTD) in general education setting

教導重度障礙學生：一般學業性學習

- Hudson, Browder, & Wood (2013, *RPSD*)
 - 聚焦學業性課程在融合情境的實驗研究
 - 1975-2012
 - 以 Horner 等人 (2005) 的品質指標 QI 作為標準
 - 17 個研究符合融合標準
 - 實證本位有效實務
 - 在融合情境中進行嵌入式密集教學 (輔以固定時距時間延宕 CTD)

Discerning a Practice

- Two ways
 - Independent variable (IV) side
 - Practice/intervention
 - Time delay
 - Explicit instruction
 - Manipulatives
 - Chaining
 - Prompting procedures
 - Dependent variable (DV) side
 - Student outcome measure
 - Mathematics
 - Reading/ELA

教學實務檢視

- 兩種變項方面
 - 自變項 (IV) 部分
 - 時間延宕
 - 明示教學
 - 操作物
 - 連鎖
 - 提示程序
 - 依變項 (DV) 部分
 - 學生學習成效評量
 - 數學
 - 閱讀/英語文

Discerning a Practice

- Science
- Social studies
- Investigate what practices support learning in specific content area
- Two-step process for determining EBP
 - Browder et al. (2008) and Courtade, Test, & Cook (2015)
 - **First** identify quality studies that used an experimental design to measure the effect of interventions on mathematics (outcome) for individuals with severe disabilities (target population)
 - **Second** determine whether or not sufficient quantity of high quality studies found with an intervention of interest (e.g., explicit instruction)
 - Quality, quantity, and dispersion guidelines outlined by Horner et al. (2005) and NTACT (2015) guidelines used to qualify practice as evidence-based using single-case design research
 - 5-3-3-20 rule

教學實務檢視

- 自然科學
- 社會
- 對特定學科領域進行學習支持有效實務的探討
- 決定實證本位有效實務的兩步驟
 - Browder et al. (2008) 和 Courtade, Test, & Cook (2015)
 - **第一**，找出所有針對重度障礙學生（研究對象）學習數學（學習成效）為主題且符合品質指標的實證性研究
 - **第二**，判斷特定主題（如：明示教學）是否具有足夠篇數的高品質實證研究
 - 以 Horner 等人 (2005) 及 NTACT (2015) 用以決定單一受試研究符合實證本位有效實務所歸納出之質性、量化及其他相關原則
 - 5-3-3-20 法則

What We Know

- Systematic instruction EBP for teaching functional and academic skills to students with severe disabilities
 - Functional skills
 - Task analytic instruction
 - Self-management
 - Social narratives
 - Video & computer-based models
 - Browder, Wood, Thompson, & Ribuffo (2014)
 - Social communication for students with ASD
 - Naturalistic communication strategies
 - Video modeling
 - Tactics derived from ABA well established

綜合彙整

- 教導重度障礙學生功能性與學業性技能之系統性教學實證本位有效實務
 - 功能性技能
 - 工作分析教學
 - 自我管理
 - 社會敘述
 - 多媒體影音及電腦本位模式
 - Browder, Wood, Thompson, & Ribuffo (2014)
 - 泛自閉症ASD學生之社會性溝通
 - 自然的溝通策略
 - 影片示範
 - 取自應用行為分析ABA的各式具有有效佐證之策略

What We Know

- Strategies using AAC strong level of evidence
- Limited evidence to support classroom-based communication & social skills instruction
 - Brunner & Seung (2009)
- Pivotal-response treatment
- Functional communication training
- Visual supports
 - Arthur-Kelly, Sigafoos, Green Mathisen, & Arthur-Kelly (2009)
 - Howard, Ladew, & Pollack (2009)
 - Wong et al. (2015)
- Academic skills
 - Reading/ELA
 - Mathematics
 - Science

綜合彙整

- 應用擴大性和替代性溝通策略的強有力證據
- 以教室為中心的溝通及社會技巧教學之有效佐證仍較為有限
 - Brunner & Seung (2009)
- 關鍵-反應介入
- 功能性溝通訓練
- 視覺提示
 - Arthur-Kelly, Sigafoos, Green Mathisen, & Arthur-Kelly (2009)
 - Howard, Ladew, & Pollack (2009)
 - Wong 等人(2015)
- Academic skills學業性技能
 - 閱讀/英語文
 - 數學
 - 自然科學

What We Know

- Systematic instruction 1 of 3 significant advances in area of severe disabilities
 - Spooner & Browder (2015, RASE)
- Summary of evidence-based practices and severe disabilities at TASH Research Colloquium in St. Louis on *Evidence-Based Practices*
 - Spooner (2016)
- Summary progress on expanding academic learning at TASH Research Colloquium in Atlanta: *Changing Systems: Current Research on Establishing a More Inclusive Society*
 - Spooner (2017)
- Summary of applications of systematic instruction in severe disabilities
 - Spooner, McKissick, & Knight (2017, RPSD)

綜合彙整

- 有關系統化教學在重度障礙領域的重要進展之一
 - Spooner & Browder (2015, RASE)
- 重度障礙實證本位有效實務在重度障礙協會TASH於聖路易市所召開的研討論壇所做的歸納
 - Spooner (2016)
- 延伸學業性學習在重度障礙協會TASH於亞特蘭大市所召開的研究論壇：系統轉換—建立更融合社會的當代研究的結論
 - Spooner (2017)
- 總結系統化教學在重度障礙教育的應用
 - Spooner, McKissick, & Knight (2017, RPSD)

Why Teach Academic Skills

- Acquisition of academic skills significant predictor of employment, citizenship, & community living outcomes
 - Benz, Lindstrom, & Yovanoff (2000)
 - Phelps & Hanley-Maxwell (1997)
 - McDonnell & Copeland (2016)
- Controversy on teaching academic skills
 - Ayers, Lowery, Douglas, & Sievers (2011)
 - Promote teaching of functional skills higher probability of leading to independent life
 - Took issue with standards-based curriculum
 - Working on grade-level content seizes time that could be allocated to teaching skills for adult life

教導學業性技能的理由

- 學業性技能的習得具有對就業、公民素養及社區生活的絕對性影響
 - Benz, Lindstrom, & Yovanoff (2000)
 - Phelps & Hanley-Maxwell (1997)
 - McDonnell & Copeland (2016)
- 教導學業性技能的爭議
 - Ayers, Lowery, Douglas, & Sievers (2011)
 - 教導功能性技能可提高邁向自立生活的可能性
 - 針對課程能力指標進行批判
 - 參與普通教育課程學習將嚴重剝奪學生學習成人生活技能的時間

Why Teach Academic Skills

- Courtade, Spooner, Browder, & Jimenez (2012)
 - Countered with 7 reasons to teach academic content
 - Right to a full educational opportunity
 - Relevancy of standards-based curriculum
 - Unknown potential
 - Functional skills **NOT** a prerequisite to academic skills
 - Standards-based curriculum **NOT** replacement for functional curriculum
 - Individualized curriculum is limited when it is the only curriculum
 - Students creating their own changing expectations through achievement

教導學業性技能的理由

- Courtade, Spooner, Browder, & Jimenez (2012)
 - 7 項教導學業性內容的理由
 - 有權獲得完整的教育機會
 - 與能力指標課程具關連性
 - 尚未開發的學習潛能
 - 功能性技能並非學業性技能的先備能力
 - 能力指標課程無法被功能性課程取代
 - 以個別化課程作為唯一課程的自我設限
 - 學生從學業成就中發展出不同的自我期許

Why Teach Academic Skills

- Selecting academic skills for instruction
 - McDonnell & Copeland (2016)
 - Standards-based approach
 - Extends state content standards to accommodate student needs
 - General education teacher identify academic content standards for students in class
 - Identify alternate achievement standard
 - Standards-referenced approach
 - Identify priority goals/objectives based on ecological frameworks
 - Then identify grade-level academic content that matches critical functions targeted skills (Hunt, McDonnell, & Crockett, 2012)
 - Functional approach
 - Focus on objectives designed to improve performance in home, school, & community settings
 - Use ecological curriculum to identify routines & activities

教導學業性技能的理由

- 選擇學業性技能進行教學
 - McDonnell & Copeland (2016)
 - 以能力指標為中心的作法
 - 依據學生需求調整州訂內容
 - 由普通班任課教師協助選擇學習內容與指標
 - 選擇替代性學業成就指標
 - 以能力指標為參照的作法
 - 以學習生態將長短期目標進行教學優先順序的排列
 - 接著選定符合重要功能性目標技能的同年段學習內容 (Hunt, McDonnell, & Crockett, 2012)
 - 以功能性教學為主
 - 以能改善居家、學校及社區適應為訴求進行目標設計
 - 藉由生態評量課程選定作息與活動

Progress on Including Students with Severe Disabilities in General Education Classes

- Phil Smith (2007, *I&DD*)
 - Only 11% w/ ID were included in school setting
 - Defined as greater 79% of day in general education class
 - Actual % of moderate/severe w/ ID
 - Not clear
 - <11%
- Kleinert et al. (2015, *EC*)
 - Surveyed 15 states, 39,837 students (2010-2011)
 - Extent to which those taking AA on AAS had access to regular education setting
 - 93% served in self-contained, separate schools, or home
 - 7% served in regular education or resource room placements

重度障礙學生參與普通教育學習的進展

- Phil Smith (2007, *I&DD*)
 - 只有11% 伴隨智障 (ID) 的學生參與普通班學習
 - 定義是要有超過 79% 的時間在普通班學習
 - 關於中度/重度伴隨智障學生的實際參與比例
 - 仍屬不詳
 - 低於11%
- Kleinert 等人 (2015, *EC*)
 - 調查 15 州 · 39,837 名學生 (2010-2011)
 - 瞭解選擇以AA-AAS作為能力檢測者之普通教育學習參與情形
 - 高達 93%學生在自足式特教班 · 特教學校或在家接受教育
 - 在普通班或資源教室接受教育者僅達7%

Progress on Including Students with Severe Disabilities in General Education Classes

- Ryndak et al. (2014, *RPSD*)
 - Policies not sufficiently developed to enact inclusive practices
 - Sommerstein, Sommerstein, Sommerstein, & Ryndak (2014)
- Morningstar et al. (2016, *RPSD*)
 - Positive findings for students w/ severe disabilities in inclusive contents, but...
 - Limited studies point to inclusive education as moderate predictor of post-school success for employment, postsecondary education, & independent living
 - Promote evidence-based practices
 - Building system-level capacity
 - Building school and classroom capacity
 - Produce strong practices as evidence of student learning & development

重度障礙學生參與普通教育學習的進展

- Ryndak et al. (2014, *RPSD*)
 - 有關融合措施的政策與法令制訂尚未充足
 - Sommerstein, Sommerstein, Sommerstein, & Ryndak (2014)
- Morningstar 等人 (2016, *RPSD*)
 - 重度障礙學生參與融合教育已展現正向研究發現 · 然而...
 - 參與融合教育作為預測離校成功就業 · 升學及自立生活的中度指標 · 佐證力仍有限
 - 實證本位有效實務的倡導
 - 建立系統-程度的能量
 - 建立學校及班級的能量
 - 發展足以強力佐證學生學習與發展的具體作為

Progress on Including Students with Severe Disabilities in General Education Classes

- Kurth, Morningstar, & Kozleski (2014, *RPSD*)
 - Students w/ severe disabilities continue to receive educational services in separate education setting
- Jackson, Ryndak, & Wehmeyer (2008-2009, *RSPD*)
 - Access means incorporating instruction across general education contexts w/ grade-level peers w/ general education and other team members collaboratively, designing, implementing, and evaluating effectiveness of instruction

重度障礙學生參與普通教育學習的進展

- Kurth, Morningstar, & Kozleski (2014, *RPSD*)
 - 重度障礙學生持續於隔離式情境接受教育服務
- Jackson, Ryndak, & Wehmeyer (2008-2009, *RSPD*)
 - 普通教育參與應包含下列元素：與同年段普通班同儕一起學習普通教育課程內容，並由普通教育及相關人員透過團隊合作方式共同設計、執行與進行教學有效性的評估

Classroom-based Interventions

- Range of classroom-based interventions & these have multiple purposes
 - Improving social development & social skills
 - Carter & Hughes (2007)
 - Improving academic learning
 - Knight, Browder, Agnello, & Lee (2010)
 - Preventing behavior problems
 - Conroy, Sutherland, Snyder, & Marsh (2008)

教室本位的介入輔導

- 教室本位的介入具有多重功能
 - 改善社會能力發展與社會技巧
 - Carter & Hughes (2007)
 - 改善學業性學習
 - Knight, Browder, Agnello, & Lee (2010)
 - 預防行為問題
 - Conroy, Sutherland, Snyder, & Marsh (2008)

Classroom-based Interventions

- Several validated classroom practices
 - Universal Design for learning (UDL)
 - Dymond et al. (2006)
 - Cooperative learning
 - Hunt, Staub, Alwell, & Goetz (1994)
 - Peer-mediated instruction
 - McDonnell, Thorson, Allen, & Mathot-Buckner (2000)
 - Professional teaming
 - Hunt, Soto, Maier, & Doering (2003)

教室本位的介入輔導

- 幾個已獲證實有效的具體作法
 - 全方位學習設計 (UDL)
 - Dymond 等人 (2006)
 - 合作學習
 - Hunt, Staub, Alwell, & Goetz (1994)
 - 同儕中介教導
 - McDonnell, Thorson, Allen, & Mathot-Buckner (2000)
 - 專業團隊合作
 - Hunt, Soto, Maier, & Doering (2003)

Classroom-based Interventions

- Student-based interventions focused on individual supports to promote learning & social outcomes
 - Student-directed learning
 - Wehmeyer, Yeager, Bolding, Agran, & Hughes (2003)
 - Curriculum modifications
 - Fisher & Frey (2001)
 - Embedded instruction
 - McDonnell, Johnson, & McQuivey (2008)
 - Peer supports
 - Carter, Cushing, Clark, & Kennedy (2005)
 - Ley Davis (2016, dissertation @ UNC Charlotte)

教室本位的介入輔導

- 以學生為中心聚焦透過個人支持促進學習及社會互動成效的作法
 - 學生主導式學習
 - Wehmeyer, Yeager, Bolding, Agran, & Hughes (2003)
 - 課程調整
 - Fisher & Frey (2001)
 - 嵌入式教學
 - McDonnell, Johnson, & McQuivey (2008)
 - 同儕支持
 - Carter, Cushing, Clark, & Kennedy (2005)
 - Ley Davis (2016, 北卡夏洛特校區區博士論文)

General Education Classroom: Embedded Instruction and Peer Supports

- Embedded instruction
 - Hudson, Browder, & Wood (2013, *RPSD*)
 - EBP review of academic learning in general education classrooms
 - 17 studies using QIs
 - Embedded instruction trails using constant time delay EPB for teaching academic content in general education settings
 - What is embedded instruction (McDonnell, Jameson, Risen & Polychronis, 2014; McDonnell, Johnson, & McQuivey, 2008)?
 - Expected learning outcomes for student in gen ed. class clearly delineated
 - Timing for delivery of instructional trials plan & scheduled with each instructional lesson or class period
 - Instruction based on empirically validated instructional procedures
 - Instructional decisions about effectiveness of teaching plan are driven by student performance data

普通班級：嵌入式教學與同儕支持

- 嵌入式教學
 - Hudson, Browder, & Wood (2013, *RPSD*)
 - 針對普通班級學業學習的實證本位有效實務檢視
 - 以品質指標 QIs 檢核 17 個研究
 - 嵌入式教學結合固定時距時間延宕在教導融合情境普通教育內容具有成效
 - 何謂嵌入式教學 (McDonnell, Jameson, Risen & Polychronis, 2014; McDonnell, Johnson, & McQuivey, 2008)?
 - 清楚勾勒學生參與普通教育課程的預期學習成效
 - 明確規劃每單元或每節課的教學設計與執行時間表
 - 使用具明確實證效果的教學程序
 - 依據學生有效學習表現資料作為教學決定的參照

General Education Classroom: Embedded Instruction and Peer Supports

- Peer supports
 - Brock & Huber (2017, *JSE*)
 - EBP review for promoting social interactions for secondary students
 - 11 studies using CEC's (2014) QI criteria
 - 8 studies meeting ALL QIs
 - 3 older studies published prior to 2000 meeting most
 - Peer support arrangements EBP for promoting social interaction for secondary students with severe disabilities in both core academic and elective classes
 - What is instruction supported by peers (Carter & Kennedy, 2006; Carter, Cushing, & Kennedy, 2009)?
 - Inviting one or more peers to provide social and/or academic support classmate with a severe disability while receiving supervision and guidance from one or more adults

普通班級：嵌入式教學與同儕支持

- Peer supports 同儕
 - Brock & Huber (2017, *JSE*)
 - 針對提升中學階段學生社交互動的實證本位有效實務檢視
 - 以 CEC's (2014) 品質指標檢核 11 篇研究
 - 8 篇完全符合各項品質指標
 - 其中 3 篇較早期 (發表於 2000 年之前) 的研究符合度最高
 - 無論學業必修或選修課程，同儕支持均能有效促進中學階段重度障礙學生的社交互動
 - 何謂同儕支持學習 (Carter & Kennedy, 2006; Carter, Cushing, & Kennedy, 2009)?
 - 在專業督導下，邀請一位或多位同儕提供重度障礙學生社會與/或學業性支持

General Education Classroom: Embedded Instruction and Peer Supports

- Combination of embedded instruction & peer supports
 - Jameson, McDonnell, Polychronis, & Riesen (2008, *I&DD*)
 - Used embedded constant time delay instruction delivered by peers in health, arts, & crafts general education class
 - Students with moderate and severe intellectual disability/learned content specific terms
 - Heart
 - Lungs
 - Stomach
 - Jimenez, Browder, Spooner, & DiBiase (2012, *EC*)
 - Used embedded instruction (constant time delay) delivered by peers to students with moderate intellectual disability: inquiry science and use of a knowledge (KWHL) chart
 - All 5 students with severe disabilities showed increases in science responses

普通班級：嵌入式教學與同儕支持

- 結合嵌入式教學與同儕支持
 - Jameson, McDonnell, Polychronis, & Riesen (2008, *I&DD*)
 - 由同儕使用固定式時間延宕策略在健康教育、藝術人文及美勞課提供支持
 - 中度及重度智能障礙學生學習特定課程內容
 - 心臟
 - 肺臟
 - 胃部
 - Jimenez, Browder, Spooner, & DiBiase (2012, *EC*)
 - 同儕以嵌入式教學（固定式時間延宕）提供中度智能障礙學生學習探索式科學知能及如何使用知識（KWHL）圖表
 - 全體（5位）重度障礙學生均展現自然科學學習反應的有效提升

General Education Classroom: Embedded Instruction and Peer Supports

- Peers able to implement embedded time delay with high fidelity
- Students with severe disabilities able to acquire new science skills across units that aligned core content with general education curriculum
- Important to determine length of time peers can be expected to be involved with an implementation strategy

普通班級：嵌入式教學與同儕支持

- 同儕執行嵌入式時間延宕具有高度一致性
- 重度障礙學生能習得跨單元的自然領域新知能，且能成功對應普通教育自然科的核心理學內容
- 在執行同儕支持前，事先規劃同儕所能提供支持的時間是重要的

Products Developed to be Used in Classrooms

- Attainment Company, Verona, WS
- <https://www.attainmentcompany.com>
- English Language Arts (ELA)
 - Pathways to Literacy
 - Lee, Mims, & Browder (2011)
 - Early Literacy Skills Builder (ELSB)
 - Browder, Gibbs, Courtade, & Lee (2007, Revised ed., 2016)
 - Building with Stories
 - Zakas & Schreiber (2010)
 - ELSB for Older Students
 - Browder, Gibbs, Ahlgrim-Deizell, Courtade, & Lee (2017)
 - Teaching to Standards (ELA)
 - Mims, Lee, Zakas, & Browder (2013)



可用的教學資源

- Attainment 公司, 維羅納市, 威斯康辛州WS
- <https://www.attainmentcompany.com>
- 英語文 (ELA)
 - 學習讀寫的途徑
 - Lee, Mims, & Browder (2011)
 - 讀寫素養的早期養成 (ELSB)
 - Browder, Gibbs, Courtade, & Lee (2007, Revised ed., 2016)
 - 以故事提升讀寫能力
 - Zakas & Schreiber (2010)
 - 為年長學生提供早期讀寫素養培育力
 - Browder, Gibbs, Ahlgrim-Deizell, Courtade, & Lee (2017)
 - 符合核心能力指標的英語文教學
 - Mims, Lee, Zakas, & Browder (2013)



Products Developed to be Used in Classrooms

- Mathematics
 - Early Numeracy
 - Jimenez, Browder, & Saunders (2013)
 - Math Skills Builder
 - Saunders, Root, & Browder (2017)
 - Teaching to Standards (Math)
 - Trela, Jimenez, & Browder (2008)
- Science
 - Early Science
 - Jimenez, Knight, & Browder (2012)
 - Teaching to Standards (Science)
 - Courtade, Jimenez, Trela, & Browder (2008)

可用的教學資源

- 數學
 - 初階算術
 - Jimenez, Browder, & Saunders (2013)
 - 數學能力養成
 - Saunders, Root, & Browder (2017)
 - 符合核心能力指標的數學教學
 - Trela, Jimenez, & Browder (2008)
- 自然科學
 - 科學啟蒙
 - Jimenez, Knight, & Browder (2012)
 - 符合核心能力指標的自然科學教學
 - Courtade, Jimenez, Trela, & Browder (2008)

Summary

- Mandate
- What is General Curriculum Access
- Approaches
 - Peer supports
 - Self-determination
 - UDL
- Teaching & assessing content standards
- Evidence for teaching academic skills
 - Reading
 - Mathematics
 - Science
- How to discern a practice
- Why teach academic skills

結論

- 法令規範
- 何謂普通教育課程的應用
- 可行作法
 - 同儕支持
 - 自我決策
 - 全方位學習UDL
 - 教導學業性技能符合能力指標之學科內容
- 教導學業性技能的佐證
 - 閱讀
 - 數學
 - 自然科學
- 如何區辨教學實務
- 教導學業性技能的理由

Summary

- Progress on inclusive education
- Classroom based interventions
- Products

結論

- 融合教育的進展
- 教室本位的介入輔導
- 可用資源



한국 특수교육의 최근 동향과 과제

Recent Trends and Challenges of Special Education in Korea

Dep. of Special Education, Chonnam National University, Professor
조흥중(Hongjoong, CHO)



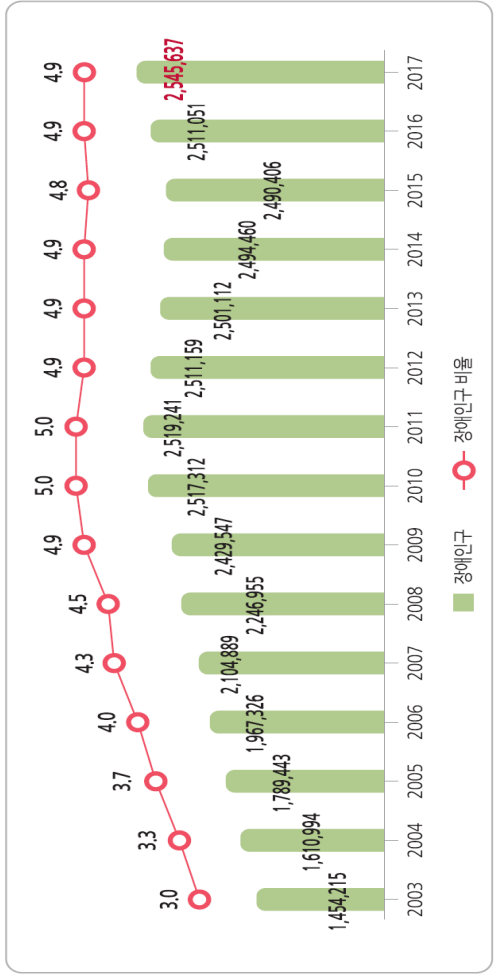
http://www.chonhongjoong.com



1-1 특수교육 실태의 이해(등록장애인)

Understanding of special education Status

1. 등록장애인의 추이



출처: 한국장애인고용공단 고용개발원(2018). 한눈에 보는 2018 장애인통계. 한국장애인고용공단 고용개발원. P.4.



1-2 특수교육 실태의 이해(등록장애인)

Understanding of special education Status

구분	2012	2013	2014	2015	2016	2017
인구 (명, %)	251,159	250,112	249,460	249,406	251,051	254,637
장애인구	50,948,272	51,141,463	51,327,916	51,529,338	51,696,216	51,778,544
장애인구 비율	4.9	4.9	4.9	4.8	4.9	4.9
증가율 (%)	-0.3	-0.4	-0.3	-0.2	0.8	1.4
전체인구	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.3
지체	52.7	52.3	51.9	51.5	50.5	49.3
시각	10.1	10.1	10.1	10.2	10.1	9.9
청각	10.3	10.2	10.1	10.1	10.8	11.9
언어	0.7	0.7	0.7	0.8	0.8	0.8
지적	6.9	7.2	7.4	7.6	7.8	7.9
뇌병변	10.3	10.1	10.1	10.1	10.0	9.9
자폐성	0.7	0.7	0.8	0.8	0.9	1.0
정신	3.8	3.8	3.9	4.0	4.0	4.0
신장	2.5	2.7	2.8	3.0	3.1	3.3
심장	0.3	0.3	0.3	0.2	0.2	0.2
호흡기	0.6	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
간	0.3	0.4	0.4	0.4	0.4	0.5
안면	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1
장루-요루	0.5	0.5	0.6	0.6	0.6	0.6
뇌전증	0.3	0.3	0.3	0.3	0.3	0.3

* 주 1 : 장애인구 비율(%) = (등록 장애인 수 / 주민등록인구 수) X 100
 2 : 증가율(%) = 전년 대비 증가율
 3 : 장애유형 용어변경 : 지적장애(2008. 2), 발달장애 → 지적장애(2008. 2), 간질장애 → 뇌전증장애 (2014. 7)

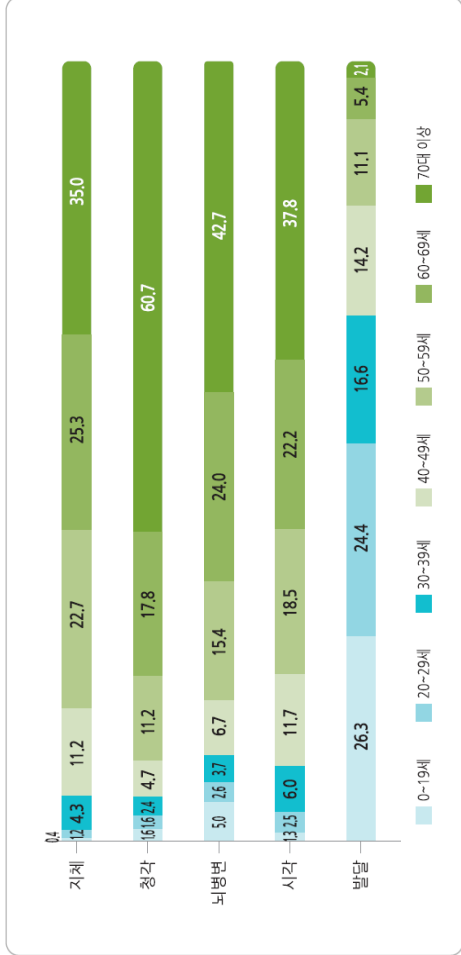
출처: 한국장애인고용공단 고용개발원(2018). 한눈에 보는 2018 장애인통계. 한국장애인고용공단 고용개발원. P.4.



1-3 특수교육 실태의 이해(등록장애인)

Understanding of special education Status

● 장애유형별 연령대 비율 (%) 2017



• 주 1 : '장애유형'은 비율이 높은 상위 5개만 비교, 단 발달장애는 지적장애와 지체장애를 합친 것임
 2 : 장애유형별 연령대 비율(%) = (장애유형별 해당 연령대/장애유형별 인구) X 100
 • 자료 : 보건복지부, 「장애인현황」, 2017

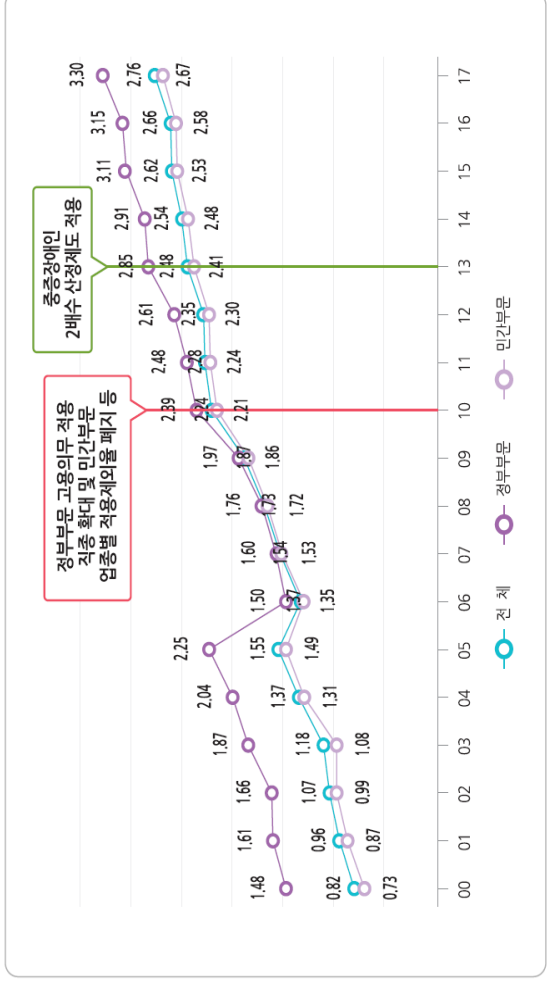
출처: 한국장애인고용공단 고용개발원(2018). 한눈에 보는 2018 장애인통계. 한국장애인고용공단 고용개발원. P.7.



1-5 특수교육 실태의 이해(등록장애인)

Understanding of special education Status

● 장애인 고용률 추이 (%)



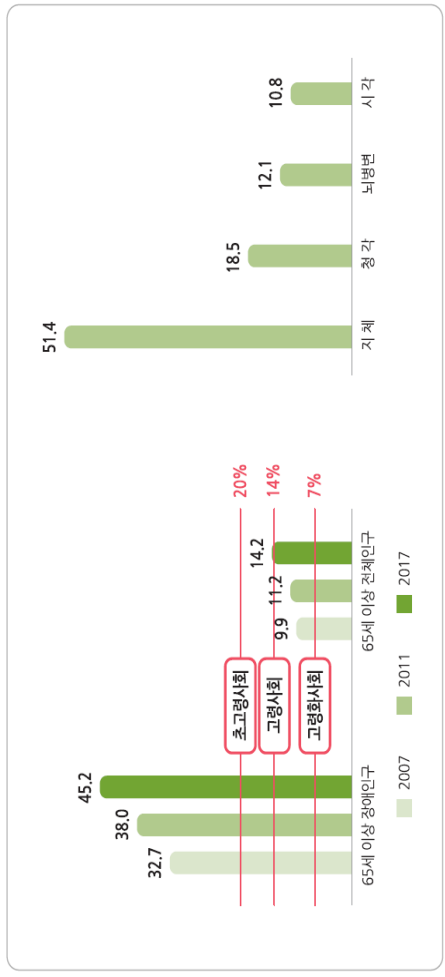
출처: 한국장애인고용공단 고용개발원(2018). 한눈에 보는 2018 장애인통계. 한국장애인고용공단 고용개발원. P.25.



1-4 특수교육 실태의 이해(등록장애인)

Understanding of special education Status

● 고령화-65세 이상 인구 비율 (%)



• 주 1 : 65세 이상 인구 비율(%) = (65세 이상 인구 / 전체 인구) X 100
 2 : 65세 이상 장애인구 장애유형별 비율(%) = (해당 장애의 65세 이상 인구 / 65세 이상 전체 장애 인구) X 100
 • 자료 : 보건복지부, 「장애인현황」, 각 연도 / 행정자치부, 「주민등록인구통계」, 각 연도

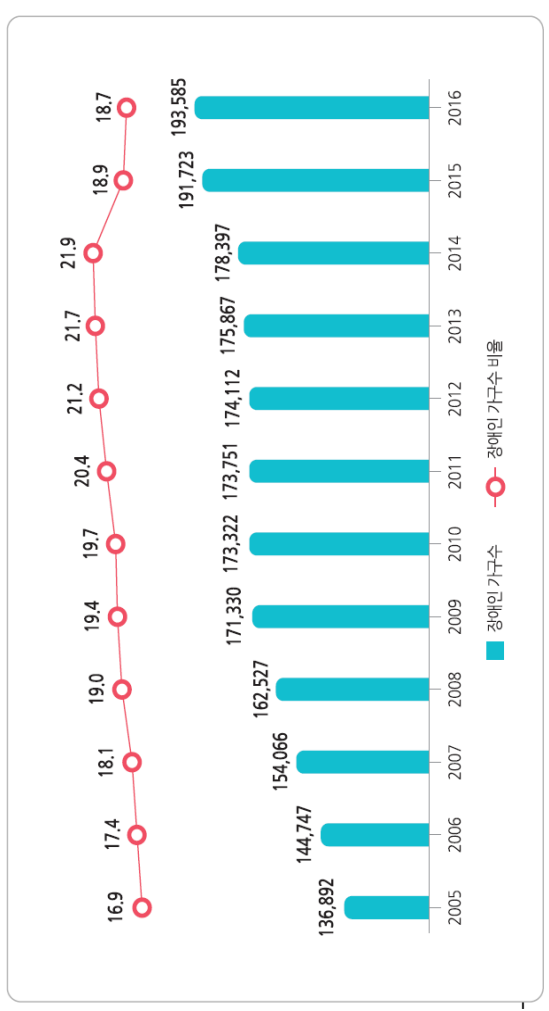
출처: 한국장애인고용공단 고용개발원(2018). 한눈에 보는 2018 장애인통계. 한국장애인고용공단 고용개발원. P.7.



1-6 특수교육 실태의 이해(등록장애인)

Understanding of special education Status

● 기초생활보장 수급자 중 장애인 가구(%, 가구)



출처: 한국장애인고용공단 고용개발원(2018). 한눈에 보는 2018 장애인통계. 한국장애인고용공단 고용개발원. 28



시각장애
1,981(2.2%)

청각장애
3,268(3.6%)

특수교육대상자
학생 90,780명
교원 20,039명
장애인 등에 대한 특
수교육법 제15조

건강장애
1,758(1.9%)

학습장애
1,627(1.8%)

의사소통
장애
2,081(2.3%)

자폐성
장애
12,156(13.4%)

정서 행동
장애
2,221(2.4%)

지체장애
10,439(11.5%)

지적장애
48,747(53.7%)

1-7

특수교육 실태의 이해(등록장애학생) Understanding of special education Status

특수교육대상자의 장애인 등록 현황을 살펴 보면 특수학교 25,919명 중 25,336명(97.8%), 특수학급 48,848명 중 31,923명(65.4%), 일반학급 15,595명 중 7,480명(48.0%), 특수교육지원센터에 배치된 418명 중 199명(47.6%)이 장애인으로 등록된 학생임

〈표 3-70〉 특수교육대상자 중 장애인 등록 현황

장애영역	특수학교		일반학교		지원센터	전체
	특수학급	일반학급	특수학급	일반학급		
지체장애	695	1,018	1,079	9	2,801	
뇌병변장애	3,275	3,024	1,834	150	7,983	
시각장애	1,228	233	387	4	1,852	
청각장애	685	657	1,660	19	3,021	
언어장애	138	929	290	2	1,359	
자폐성장애	13,789	19,969	1,852	9	35,619	
지적장애	5,457	5,960	583	4	12,004	
정신장애	41	33	4	-	78	
신장장애	-	8	14	-	22	
심장장애	1	22	30	-	53	
호흡기장애	3	3	6	-	12	
간장애	-	8	14	1	23	
안면장애	4	4	9	-	17	
정후유무장애	1	4	11	-	16	
보건증장애	19	51	7	1	78	
계	25,336 (97.8)	31,923 (65.4)	7,480 (48.0)	199 (47.6)	64,938 (71.5)	

특수학교 25,919명 중 25,336명(97.8%)
특수학급 48,848명 중 31,923명(65.4%)
일반학교 15,595명 중 7,480명(48.0%)
특수교육지원센터 418명 중 199명(47.6%)

출처: 교육부(2018. 9), 특수교육연차보고서, 교육부, p.110.

1-8

특수교육 실태의 이해(등록장애학생) Understanding of special education Status

〈표 3-70〉 특수교육대상자 중 장애인 등록 현황

장애영역	특수학교		일반학교		지원센터	전체
	특수학급	일반학급	특수학급	일반학급		
지체장애	695	1,018	1,079	9	2,801	
뇌병변장애	3,275	3,024	1,834	150	7,983	
시각장애	1,228	233	387	4	1,852	
청각장애	685	657	1,660	19	3,021	
언어장애	138	929	290	2	1,359	
자폐성장애	13,789	19,969	1,852	9	35,619	
지적장애	5,457	5,960	583	4	12,004	
정신장애	41	33	4	-	78	
신장장애	-	8	14	-	22	
심장장애	1	22	30	-	53	
호흡기장애	3	3	6	-	12	
간장애	-	8	14	1	23	
안면장애	4	4	9	-	17	
정후유무장애	1	4	11	-	16	
보건증장애	19	51	7	1	78	
계	25,336 (97.8)	31,923 (65.4)	7,480 (48.0)	199 (47.6)	64,938 (71.5)	

출처: 교육부(2018. 9), 특수교육연차보고서, 교육부, p.110.

1-9

특수교육 실태의 이해(취학유예) Understanding of special education Status

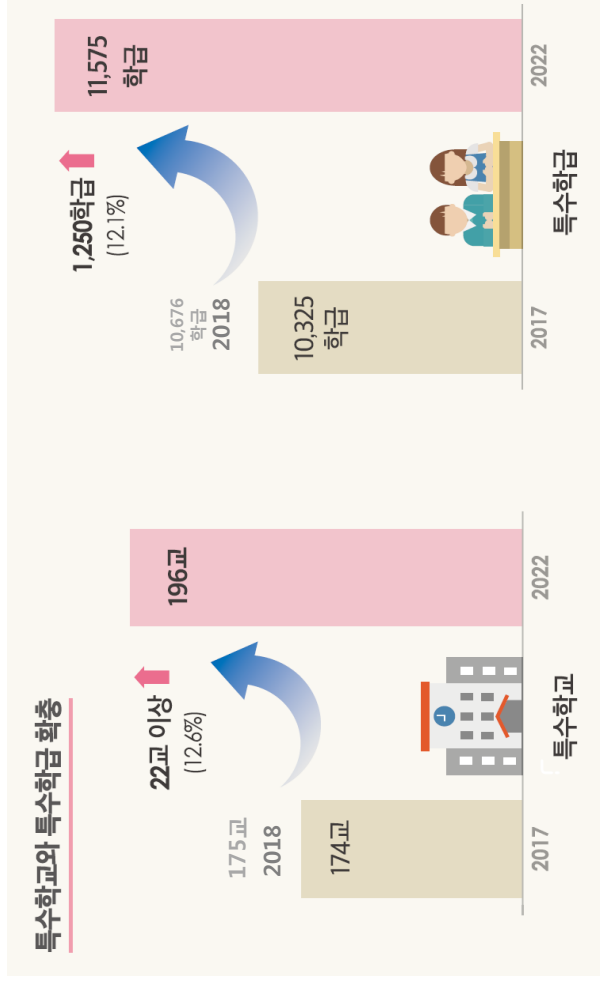
〈표 3-69〉 특수교육대상자의 초등학교 취학유예 원인

사도	인근에 특수교육 기관이 없어서		치로나 수술 등을 위해서		정도가 호전된 후 입학시작기 위해서		학교 적응이 어려워서		아동을 돌봐줄 사람이 없어서		지나가 등교동 거부해서		기타	계
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2		
서울	1	6	1	6	1	6	1	6	-	-	-	-	2	11
부산	-	7	7	19	-	19	-	-	-	-	-	-	-	26
대구	-	81	81	34	-	34	-	-	-	-	-	-	-	115
인천	-	5	5	2	-	2	-	4	-	-	-	-	1	12
광주	-	3	3	6	-	6	-	2	-	-	-	-	-	11
대전	-	2	2	9	-	9	-	1	-	-	-	-	1	13
울산	-	-	-	9	-	9	-	-	-	-	-	-	-	9
세종	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
경기	1	5	5	36	-	36	-	-	-	-	-	-	-	42
강원	-	-	-	6	-	6	-	2	-	-	-	-	-	8
충북	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
충남	-	3	3	11	-	11	-	1	-	-	-	-	-	15
전북	-	7	7	16	-	16	-	3	-	-	-	-	-	26
전남	-	1	1	4	-	4	-	2	-	-	-	-	1	8
경북	-	3	3	6	-	6	-	2	-	-	-	-	-	11
경남	-	6	6	4	-	4	-	9	-	-	-	-	-	19
제주	-	1	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	2
계	2 (0.6)	125 (38.0)	125 (38.0)	169 (51.4)	-	169 (51.4)	-	27 (8.2)	1 (0.3)	1 (0.3)	0 (0.0)	5 (1.5)	5 (1.5)	329 (100)

출처: 교육부(2018), 특수교육연차보고서, 교육부, p.109.

1-14 특수교육 실태의 이해(특수학교, 학급)

Understanding of special education Status



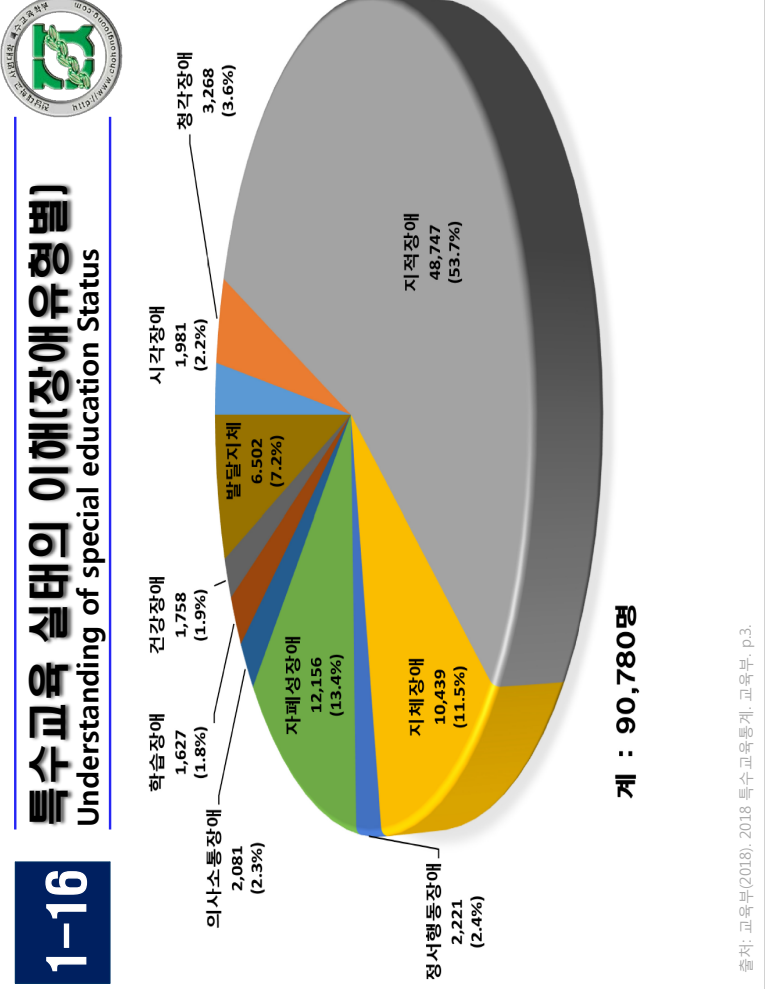
출처: 교육부(2017,2018), 제5차 특수교육발전 5개년 계획(2018-2022), 교육부특수교육정책과. p.30.

1-15 특수교육 실태의 이해(장애유형별)

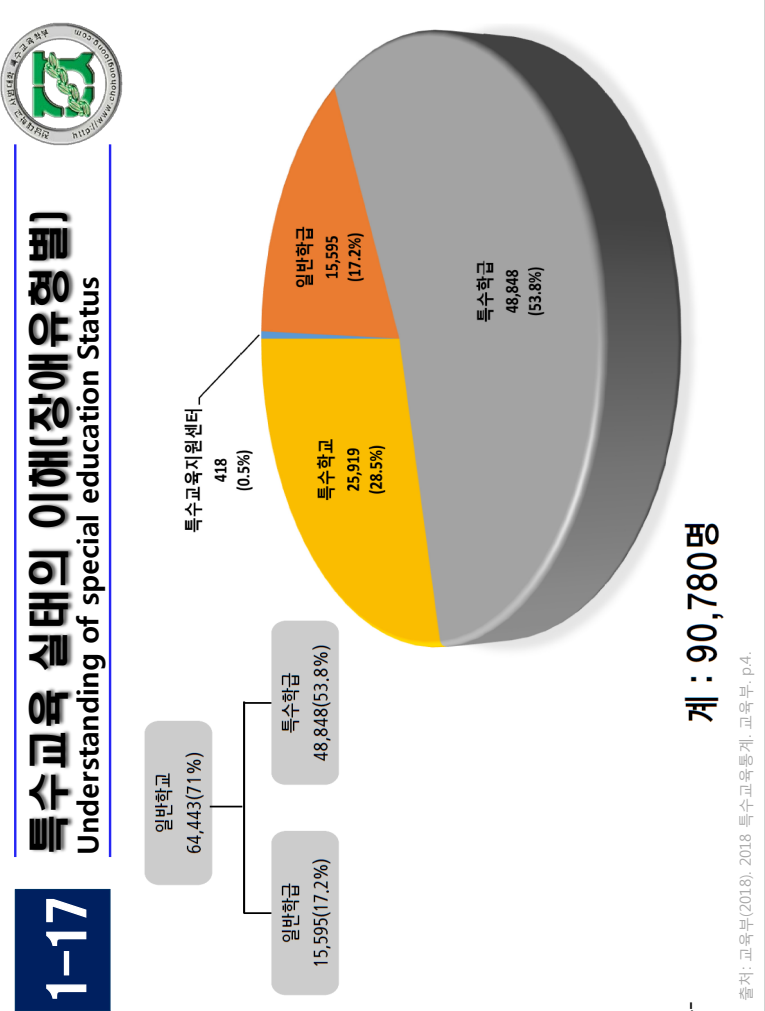
Understanding of special education Status

배치법	특수학교	일반학급	합계
특수교육 대상 학생(2015/2016(2017/2018))	25,919명(17.5교(28.5%))	15,595명(14.7교(17.2%))	41,514명(32.2교(39.7%))
시각장애(Visual Impairment)	46,351,466(497,982/2,919)	15,629,349(159/15,995)	61,980,815(617/16,114)
청각장애(Hearing Impairment)	1,353,433(3,307/1,260(0.3%))	435,441(439/4,502(10.2%))	1,788,874(7,707/16,616)
정신장애(Intellectual disabilities)	952,863(813/762)	1,752,181(81/28,811(0.3%))	2,705,046(894/29,093)
지체장애(Physical Disabilities)	14,891,144(285/4,379(14.3%))	4,001,143(89/4,166(4.2%))	18,892,287(3,744/44,805)
장애영역	3,707,389(875/3,680(95.2%))	3,010,929(2,627/1,406(60%))	6,718,318(11,307/77,010)
장애영역	1,991,729(2,214)	707,683(679/670)	2,699,412(2,893/2,211)
장애영역	4,000,643(9,747/5,065)	997,107(6,112/11,150)	4,997,750(15,859/20,801)
장애영역	859/788(124)	967,776(51,945)	968,565(52,733)
장애영역	13,743(1,520)	1,649,147(1,465/1,574(88.5%))	1,662,890(1,649/1,574)
장애영역	481,233(320(1.7%))	1,566,165(21,374/1,868)	2,047,398(21,694/1,758)
장애영역	283/264(23,974)	1,566,165(21,374/1,868)	1,849,429(21,648/1,868)
장애영역	25,531,257(4,025,798/25,919)	15,629,349(15,590/15,995)	41,160,606(26,185/41,514)
장애영역	179,162(1,487,664)	1,821,744(1,726/1,628)	2,000,906(3,213/2,056)
장애영역	6,472,638(6,586/7,245)	6,128,596(9,649/6,617)	12,601,234(16,235/12,617)
장애영역	6,142,638(6,586/5,534)	3,654,337(3,373/2,264)	9,797,075(9,959/9,848)
장애영역	7,981/5,777(4,897/7,076)	11,823/12,132(11,028/11,422)	19,804/17,909(18,925/18,298)
장애영역	4,274/4,387(4,772/4,956)	1,862/215(21,709)	6,136/4,592(4,985/5,165)
장애영역	25,531,257(4,025,798/25,919)	15,629,349(15,590/15,995)	41,160,606(26,185/41,514)
장애영역	167/170(173/175)	6,972/7,377(6,277/7,225)	7,139/7,547(7,450/7,400)
장애영역	105,280(10,850/10,934/11,127)	-	105,280(10,850/10,934/11,127)
장애영역	4,554,550(4,615/4,747)	14,580(14,482/14,650/14,712)	9,134,130(9,097/9,165/9,201)
장애영역	7,848(8,098/8,242/8,482(2.3%))	10,775(10,755/10,755)	18,623(18,853/18,937)
장애영역	3,386(4,607/3,615/4,083(8.0%))	6,483(7,167/7,596(6.0%))	9,869(11,774/12,679)

출처: 교육부(2018), 2018 특수교육통계, 교육부, pp.3-5.



출처: 교육부(2018), 2018 특수교육통계, 교육부, p.3.

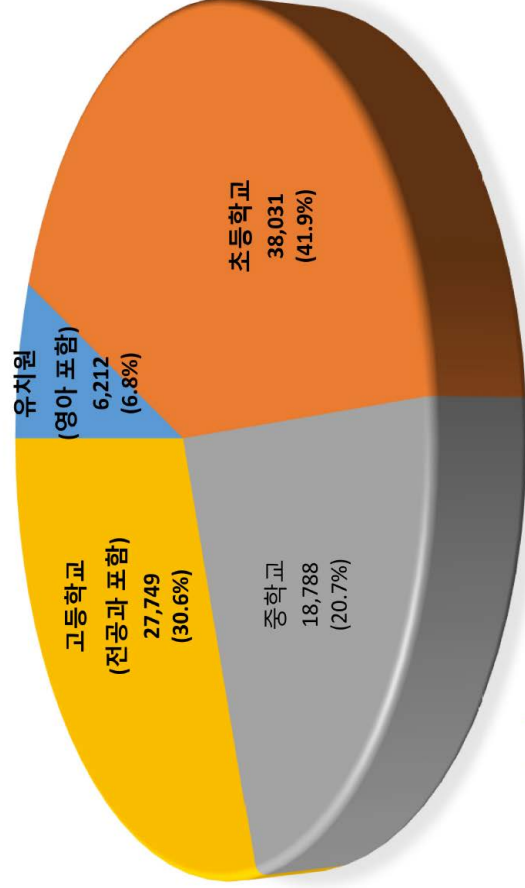


출처: 교육부(2018), 2018 특수교육통계, 교육부, p.4.



1-18 특수교육 실태의 이해(장애유형별)

Understanding of special education Status



계 : 90,780명

출처: 교육부(2018), 2018 특수교육통계, 교육부, p.4.



1-19 특수교육 실태의 이해(장애유형별)

Understanding of special education Status

연도	시각장애	청각장애	지능장애	지체장애	정서행동장애	자폐성장애	구통장애	학습장애	긴장장애	발진장애	전체
2005	1,745(3)	2,549(4)	33,618(57.6)	5,924(10)	5,870(10)	-	-	8,447(15)	209(0.4)	-	58,362(100)
2006	1,902(3)	2,806(5)	33,958(54)	6,957(11)	8,852(14)	301(0.4)	6,738(11)	1,024(1.6)	-	-	62,538(100)
2007	2,292(3.5)	2,864(4.3)	36,041(54.7)	7,739(11.7)	7,695(11.6)	1,185(1.8)	6,982(10.6)	1,142(1.7)	-	-	65,940(100)
2008	2,103(3.0)	3,073(4.3)	40,222(56.3)	8,788(12.3)	7,681(10.7)	1,226(1.7)	6,754(9.4)	1,637(2.3)	-	-	71,484(100)
2009	2,113(2.8)	3,395(4.5)	40,601(54.0)	9,659(12.8)	3,537(4.7)	1,324(1.8)	6,526(8.7)	1,945(2.6)	1,450(1.9)	-	75,187(100)
2010	2,398(3.0)	3,726(4.7)	42,690(53.6)	10,367(13.0)	3,598(4.5)	5,463(6.9)	6,320(7.9)	2,174(2.7)	1,394(1.7)	-	79,711(100)
2011	2,315(2.8)	3,676(4.4)	45,132(54.6)	10,727(13.0)	2,817(3.4)	6,809(8.2)	1,631(2.0)	5,606(6.8)	2,229(2.7)	1,723(2.1)	82,665(100)
2012	2,303(2.7)	3,744(4.4)	46,265(54.4)	11,279(13.3)	2,713(3.2)	7,922(9.3)	1,819(2.1)	4,724(5.6)	2,195(2.6)	2,048(2.4)	86,012(100)
2013	2,220(2.6)	3,666(4.2)	47,120(54.4)	11,233(13.0)	2,754(3.2)	8,722(10.1)	1,953(2.3)	4,060(4.7)	2,157(2.5)	2,748(3.2)	86,633(100)
2014	2,130(2.4)	3,581(4.1)	47,667(54.6)	11,209(12.8)	2,605(3.0)	9,334(10.7)	1,966(2.3)	3,362(3.9)	2,029(2.3)	3,395(3.9)	88,067(100)
2015	2,088(2.4)	3,491(4.0)	47,716(54.2)	11,134(12.6)	2,530(2.9)	10,045(11.4)	2,045(2.3)	2,770(3.1)	1,935(2.2)	4,313(4.9)	88,067(100)
2016	2,035(2.3)	3,401(3.9)	47,258(53.7)	11,019(12.5)	2,221(2.5)	10,985(12.5)	2,089(2.4)	2,327(2.7)	1,675(1.9)	4,940(5.6)	87,950(100)
2017	2,026(2.3)	3,356(3.8)	48,084(53.8)	10,777(12.0)	2,269(2.5)	11,422(12.8)	2,038(2.3)	2,040(2.3)	1,626(1.8)	5,713(6.4)	89,353(100)
2018	1,981(2.2)	3,268(3.6)	48,747(53.7)	10,439(11.5)	2,221(2.4)	12,156(13.4)	2,081(2.3)	1,627(1.8)	1,758(1.9)	6,502(7.2)	90,780(100)

출처: 교육부(2018), 2018 특수교육통계, 교육부, p.4.



1-18 특수교육 실태의 이해(장애유형별)

Understanding of special education Status

구분	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
특수학교수	129	134	136	137	141	142	143	144	149	150	150	155	156	162	166	167	170	173	175
특수학급수	3,802	3,846	3,953	4,102	4,366	4,697	5,204	5,753	6,352	6,924	7,792	8,415	8,927	9,343	9,617	9,868	10,065	10,325	10,676
유치원	1,745	1,765	1,809	1,852	2,077	2,057	2,243	3,125	3,236	288	290	356	403	578	680	742	656	549	582
초등학교	33,936	32,178	32,008	30,838	30,329	31,064	32,263	32,752	33,974	34,685	35,124	34,456	33,518	33,184	33,591	33,770	35,505	38,031	
중학교	10,968	11,086	11,356	11,055	11,326	12,493	13,972	15,267	16,833	17,946	19,375	20,508	21,535	22,241	22,159	21,108	19,793	19,218	18,788
고등학교	8,083	8,867	9,239	9,579	11,042	11,748	13,000	14,796	15,686	17,553	19,111	20,489	21,649	22,166	22,973	23,422	23,943	23,655	22,584
계	51,732	53,896	54,470	53,404	55,374	58,362	62,538	65,940	71,484	75,187	79,711	82,665	85,012	86,033	87,278	88,067	87,950	89,353	90,780
교원수	8,201	8,376	8,695	9,175	9,846	10,429	11,269	12,249	13,165	13,987	15,244	15,984	16,212	17,446	17,922	18,339	18,772	19,327	20,039
특수교육보조원	-	-	-	250	3,803	3,628	5,159	6,241	6,853	8,245	8,586	8,936	9,893	10,351	10,153	10,340	11,260	11,170	12,449

출처: 교육부(2000-2018), 2000-2018 특수교육통계, 교육부.



1-20 특수교육 실태의 이해(장애유형별)

Understanding of special education Status

연도	특수학교 및 특수교육지원센터	일반학교	전체
2005	23,449(40.2)	34,913(59.8)	58,362(100)
2006	23,291(37.2)	39,247(62.8)	62,538(100)
2007	22,963(34.8)	42,977(65.2)	65,940(100)
2008	23,400(32.7)	48,084(67.3)	71,484(100)
2009	23,801(31.7)	51,386(68.3)	75,187(100)
2010	23,944(30.0)	55,767(70.0)	79,711(100)
2011	24,741(29.9)	57,924(70.1)	82,665(100)
2012	24,741(29.9)	57,924(70.1)	82,665(100)
2013	25,522(29.5)	61,111(70.5)	86,633(100)
2014	25,827(29.6)	61,451(70.4)	87,278(100)
2015	26,094(29.6)	61,973(70.4)	88,067(100)
2016	25,961(29.5)	61,989(70.5)	87,950(100)
2017	26,199(29.3)	63,154(70.7)	89,353(100)
2018	26,337(29.0)	64,443(71.0)	90,780(100)

1-21 특수교육 실태의 이해(장애유형별)

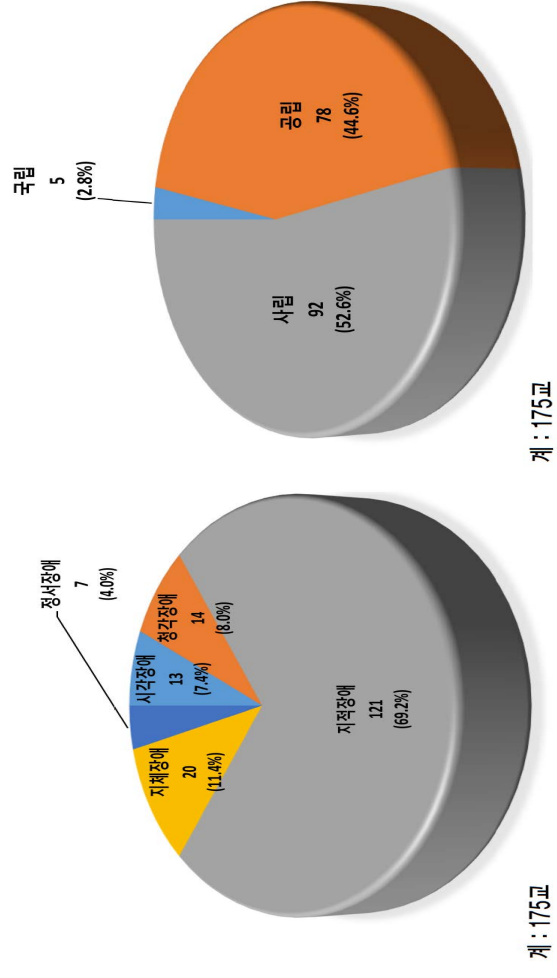
Understanding of special education Status

출처: 교육부(2005-2018), 2005-2018 특수교육통계, 교육부, p.4.



1-22 특수교육 실태의 이해(장애 유형별)

Understanding of special education Status

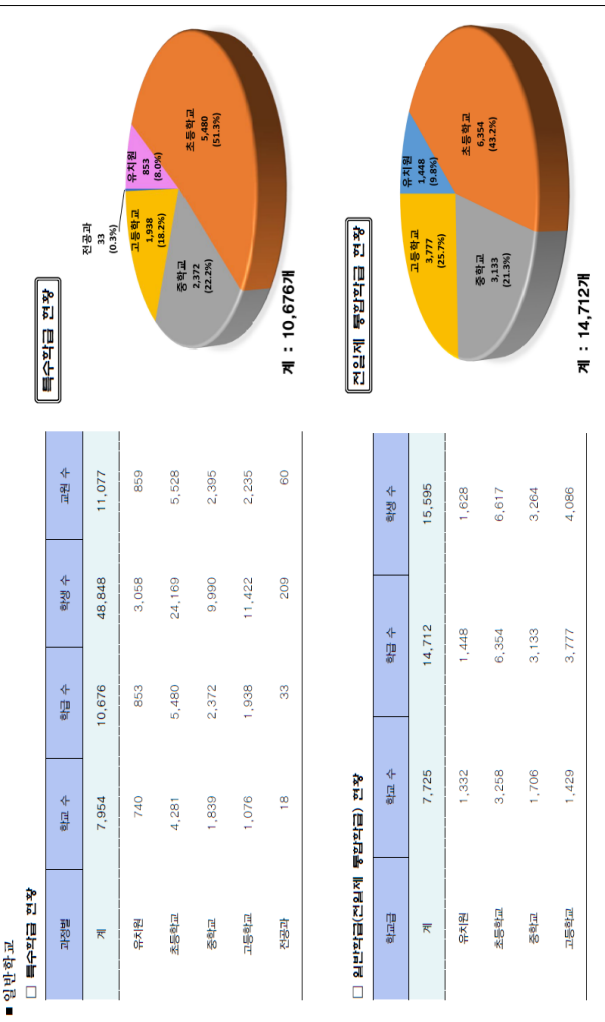


출처: 교육부(2018), 2018 특수교육통계, 교육부, pp.5.



1-23 특수교육 실태의 이해(특수학급)

Understanding of special education Status



출처: 교육부(2018), 2018 특수교육통계, 교육부, p.7.



1-24 특수교육 실태의 이해(연도별 추이)

Understanding of special education Status

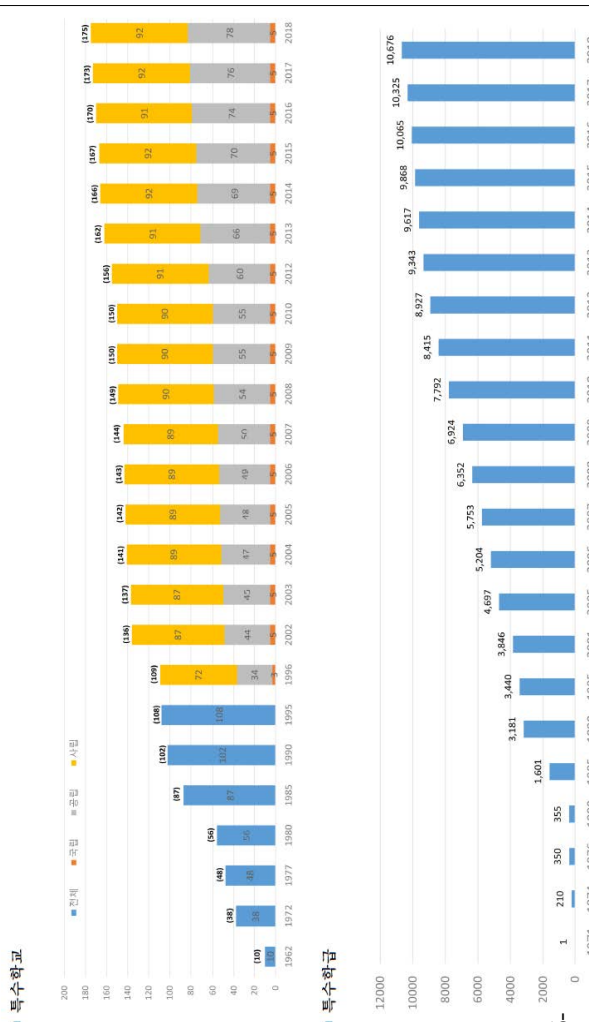
구분	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	
특수학급수	129	134	136	137	141	142	143	144	149	150	155	156	162	166	167	170	173	175	175	
유치원	1,745	1,765	1,809	1,822	2,077	2,077	3,243	3,125	3,236	3,303	3,225	3,367	3,675	4,190	4,219	4,744	5,186	5,437	5,630	
초등학교	33,936	32,178	32,006	30,838	30,329	31,064	32,263	32,752	33,974	34,685	35,124	34,456	33,518	33,184	33,591	33,770	35,505	38,031	38,031	
중학교	10,968	11,086	11,356	11,055	11,326	12,493	13,972	15,267	16,832	17,946	19,375	20,508	21,535	22,241	22,159	21,108	19,793	19,218	18,788	
고등학교	8,083	8,867	9,299	9,579	11,042	11,748	13,000	14,796	15,686	17,553	19,111	20,489	21,649	22,166	22,973	23,422	23,943	23,655	22,584	
계	51,732	55,896	54,470	53,404	55,374	58,262	62,538	65,940	71,484	75,187	79,711	82,665	85,012	86,633	87,278	88,067	87,560	89,353	90,780	
교원수	8,201	8,376	8,695	9,175	9,846	10,429	11,269	12,249	13,165	13,987	15,244	15,984	17,446	17,922	18,339	18,772	19,327	20,039	20,039	
특수교육 보조원	-	-	-	250	3,803	3,628	5,159	6,241	6,853	8,245	8,586	9,893	10,351	10,153	10,340	11,260	11,260	11,170	12,449	12,449

출처: 교육부(2000-2018), 2000-2018 특수교육통계, 교육부.



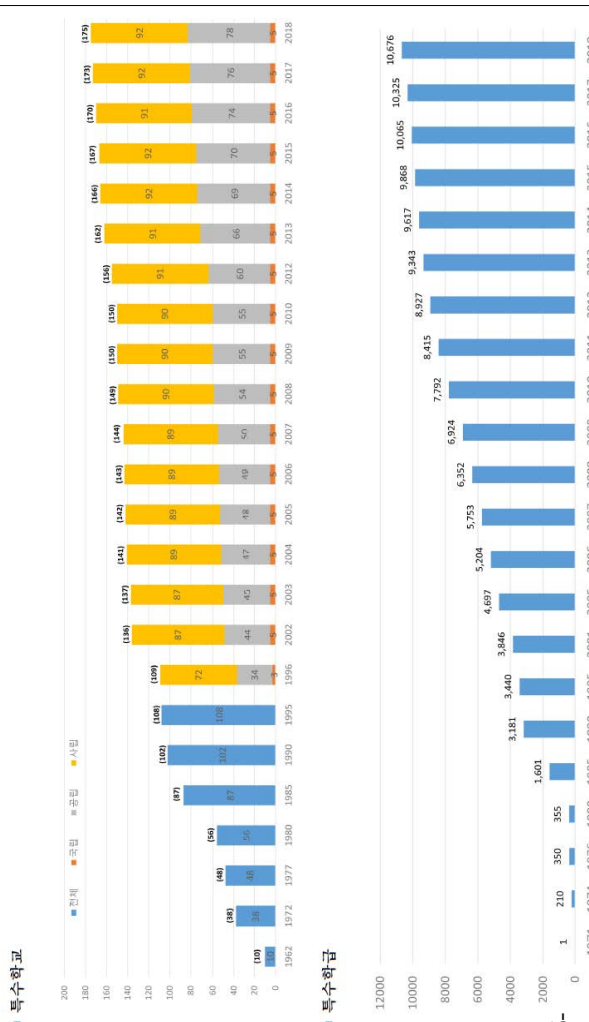
1-25 특수교육 실태의 이해(연도별 추이)

Understanding of special education Status



1-25 특수교육 실태의 이해(연도별 추이)

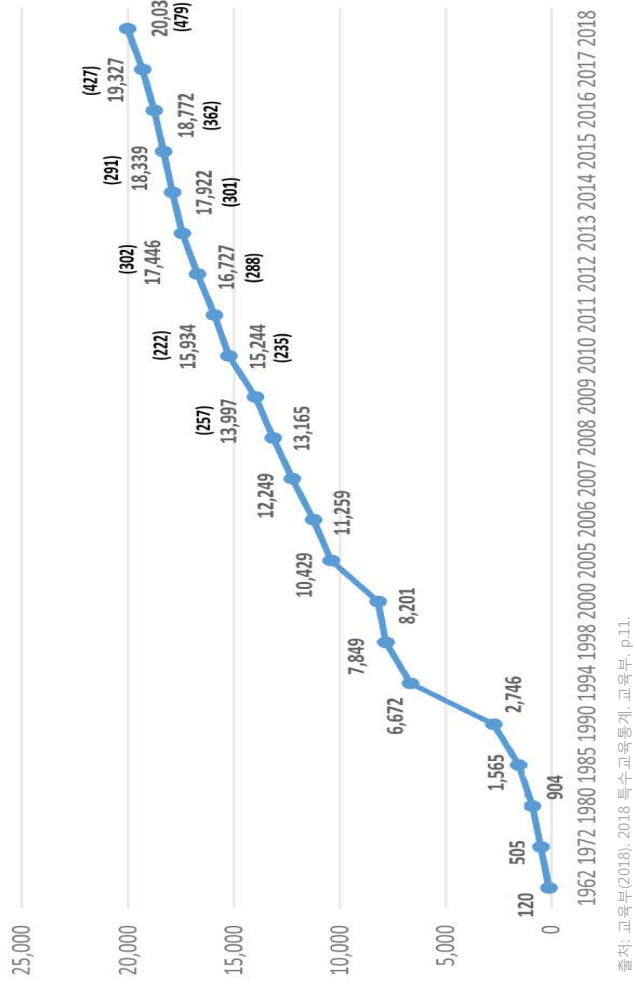
Understanding of special education Status





1-26 특수교육 실태의 이해(특수교육 교원)

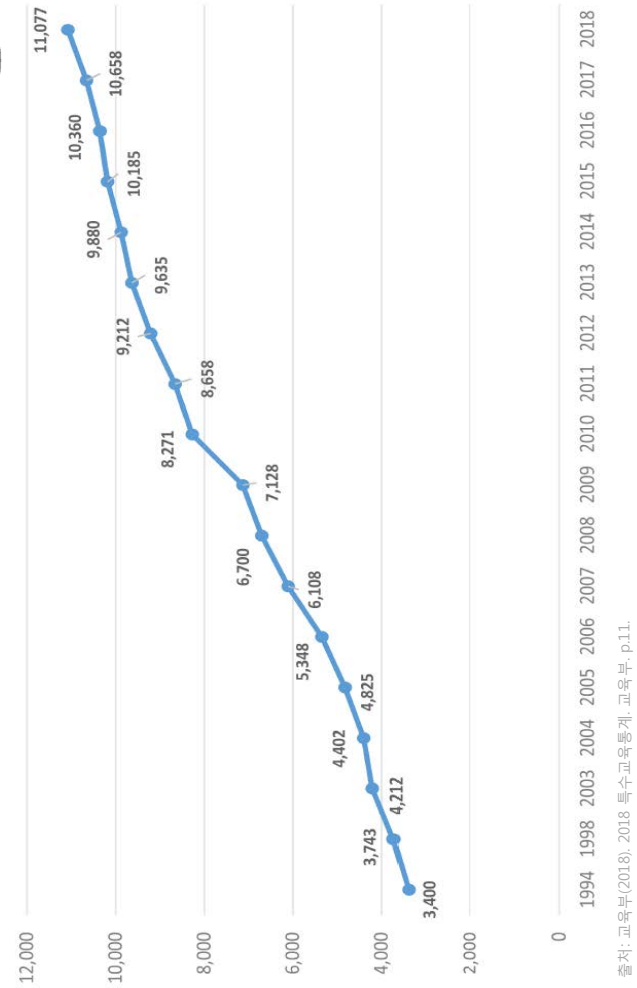
Understanding of special education Status



1-27

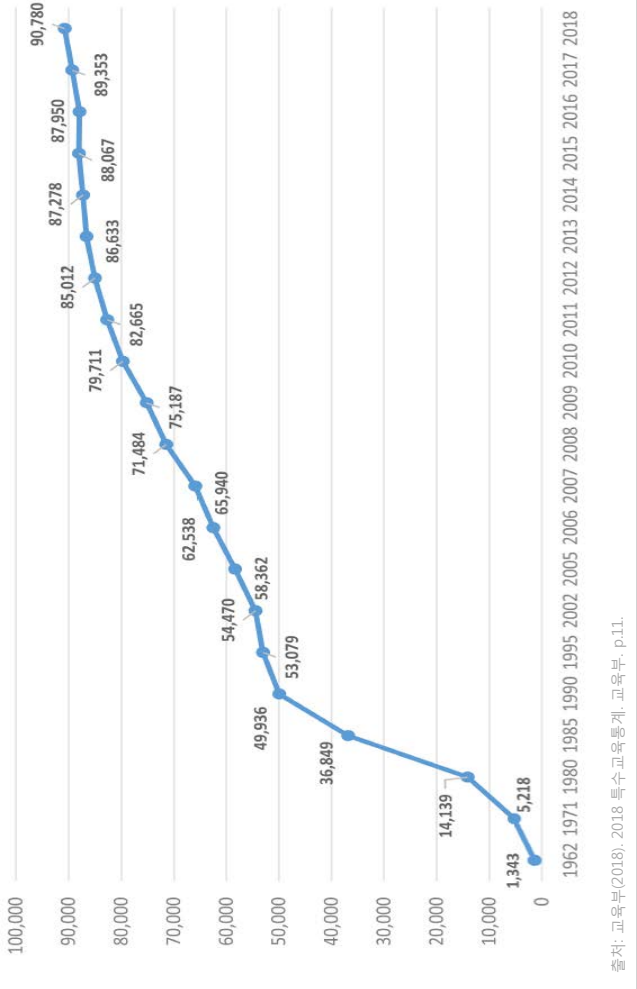
1-27 특수교육 실태의 이해(특수학급 교원)

Understanding of special education Status



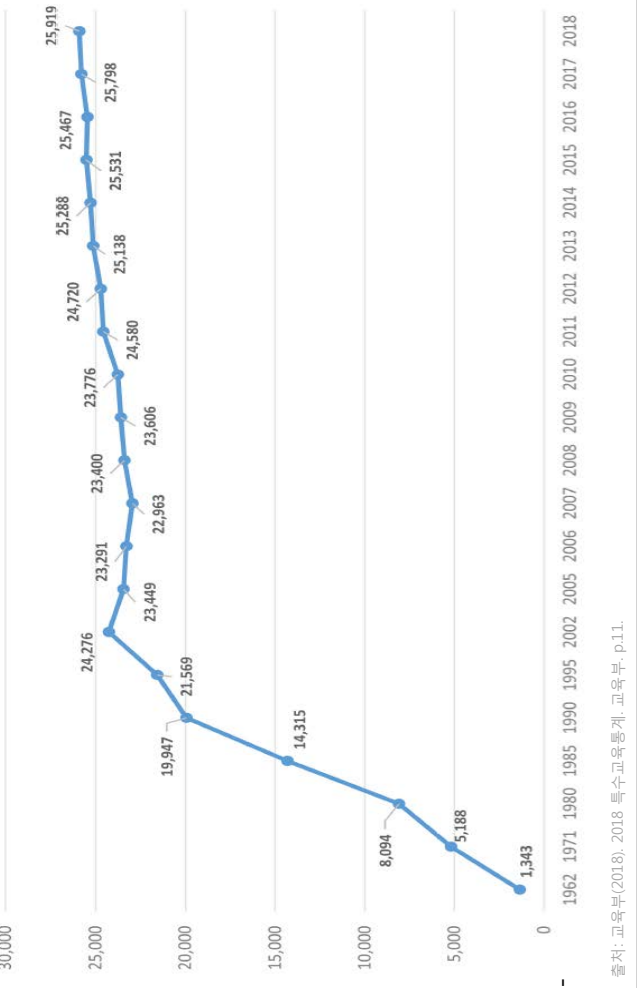
1-28 특수교육 실태의 이해(대상 학생 수)

Understanding of special education Status



1-29 특수교육 실태의 이해(특수학교 학생 수)

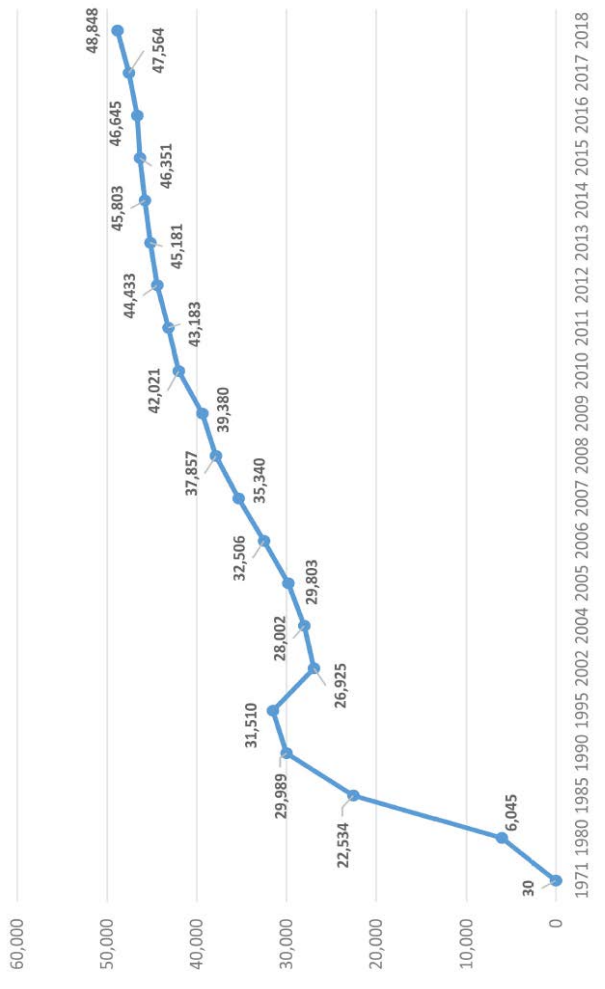
Understanding of special education Status





1-30 특수교육 실태의 이해(특수학급 학생 수)

Understanding of special education Status



출처: 교육부(2018), 2018 특수교육통계, 교육부, p.11.



2-1 특수교육 교원양성의 이해

Understanding of special education Teacher Training

2018년 현재 특수교육 교사 양성과정을 설치한 대학은 38개교이고, 승인 인원은 1,563명이다(교육부, 2018). 구체적으로 6개 국립대에서 172명(공주대, 46, 부산대, 18, 전남대, 45, 창원대, 20, 한국교통대, 13, 한국체육대, 10, 가톨릭대, 30, 32개 사립대에서 1,391명(가야대, 특수체육과 20포함), 45, 극동대, 40, 나사렛대(인간재활학과 5명 포함), 115, 경주대, 35, 단국대, 40, 대구대(직업재활 3명 포함), 118, 대구한의대, 20, 대전대, 20, 백석대(특수체육과 40명 포함), 140, 부산장신대, 20, 세한대, 35, 순천향대, 30, 신라대, 특수체육, 2, 영남대, 특수체육교육과, 30, 유원대(영동대), 60, 용인대, 특수체육과, 30, 우석대, 66, 원광대, 27, 위덕대, 60, 이화여대, 35, 인제대, 25, 전주대, 30, 조선대, 30, 중부대(특수체육교육 20명 포함), 80, 한국국제대(특수체육과 20명 포함), 60, 한신대, 4), 함께 39개 대학에서 1,391명을 양성하고 있다(교육부, 2018).

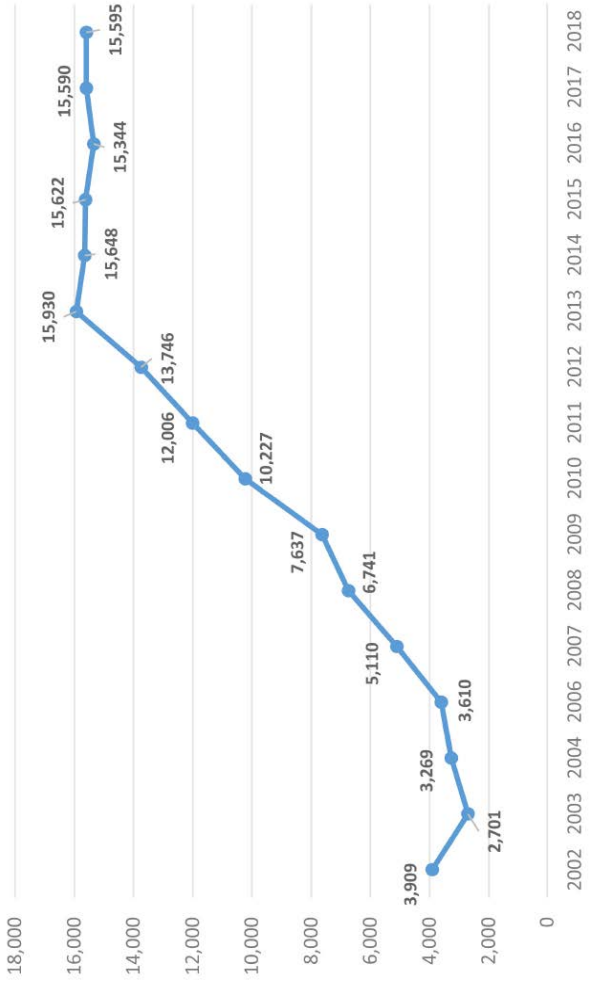
그 외 2017년 기준 17개 대학(공주대, 부산대, 서울대, 창원대, 한국교통대, 한국교원대, 대구대, 순천향대, 세종대, 아주대, 영남대, 용인대, 우석대, 이화여자대, 인제대, 전주대)의 교육대학원에서 27개 특수학교 정교사 양성 과정을 운영하고 있으며, 10개의 교육대학교(서울교육대학교, 부산교육대학교, 대구교육대학교, 경인교육대학교, 광주교육대학교, 춘천교육대학교, 청주교육대학교, 공주교육대학교, 전주교육대학교, 진주교육대학교)에 설치된 교육대학원에서 특수교육 과정을 운영하고 있다(교육부, 2018).

출처: 교육부(2018), 특수교육 연차보고서, 교육부, pp.52-58.



1-31 특수교육 실태의 이해(일반학급 학생 수)

Understanding of special education Status



출처: 교육부(2018), 2018 특수교육통계, 교육부, p.11.



2-2 특수교육 교원양성의 이해

Understanding of special education Teacher Training

2018년 현재 특수교육 교사 양성과정을 설치한 대학은 38개교이고, 승인 인원은 1,563명이다. 6개 국립대에서 172명, 32개 사립대에서 1,391명, 함께 38개 대학에서 1,563명을 양성하고 있다(교육부, 2018).

1. 공주대	46	1. 가야대	31	17. 세한대	30
2. 부산대	18	2. 가톨릭대	30	18. 순천향대	30
3. 전남대	45	3. 강남대	40	19. 신라대	2
4. 창원대	20	4. 건양대	50	20. 영남대	30
5. 한국교통대	13	5. 경동대	20	21. 유원대(영동대)	60
6. 한국체육대	30	6. 경주대	7	22. 용인대	30
		7. 광주여대	50	23. 우석대	66
		8. 극동대	24	24. 원광대	27
		9. 나사렛대	115	25. 위덕대	42
		10. 남부대	40	26. 이화여대	35
		11. 단국대	40	27. 인제대	25
		12. 대구대	118	28. 전주대	30
		13. 대구한의대	20	29. 조선대	30
		14. 대전대	20	30. 중부대	40
		15. 백석대	140	31. 한국국제대	60
		16. 부산장신대	20	32. 한신대	40

출처: 교육부(2018), 특수교육 연차보고서, 교육부, pp.52-58.



2-3 특수교육 교원양성의 이해

Understanding of special education Teacher Training

〈표 3-76〉 연도별 특수교육 예산 비율 (단위: 천원)

연도	교육 예산	특수교육 예산**	비율(%)
1997	18,287,608,665	296,596,440	1.6
1998	18,127,837,527	337,070,063	1.9
1999	17,456,265,000	315,782,768	1.8
2000	19,172,027,020	340,225,173	1.8
2001	20,049,279,000	406,310,075	2.0
2002	22,278,358,000	443,073,183	2.0
2003	24,404,401,310	564,394,700	2.3
2004	26,384,068,000	666,840,034	2.5
2005	27,438,044,595	822,051,094	3.0
2006	29,426,304,000	1,051,284,265	3.6
2007	31,044,748,000	1,145,295,143	3.7
2008	35,897,425,000	1,352,939,269	3.8
2009	38,698,867,000	1,545,753,946	4.0
2010	38,595,975,000	1,667,641,925	4.3
2011	41,618,722,000	1,966,284,753	4.7
2012	45,752,654,000	2,138,496,638	4.7
2013	49,643,947,000	2,245,781,336	4.5
2014	49,986,533,000	2,076,048,794	4.2
2015	50,325,564,676	2,227,638,518	4.4
2016	51,225,455,330	2,376,062,265	4.6
2017	57,003,830,743	2,664,432,153	4.7
2018	63,872,934,485	2,759,412,270	4.4

출처: 교육부(2018), 특수교육연차보고서, 교육부, p.115.



2-4 특수교육 교원양성의 이해

Understanding of special education Teacher Training

〈표 3-75〉 연도별 특수교육대상자 1인당 특수교육비

연도	특수교육비	수혜학생 수	1인당 특수교육비
1999	315,782,768	50,269	6,282
2000	340,225,173	54,732	6,216
2001	406,310,075	51,330	7,916
2002	443,073,183	54,470	8,134
2003	564,394,700	53,404	10,568
2004	666,840,034	55,374	12,042
2005	822,051,094	58,362	14,085
2006	1,051,284,265	62,538	16,810
2007	1,145,295,143	65,940	17,369
2008	1,352,939,269	71,484	18,926
2009	1,545,753,946	75,187	20,559
2010	1,667,641,925	79,711	20,921
2011	1,966,284,753	82,665	23,786
2012	2,138,496,638	85,012	25,155
2013	2,245,781,336	86,633	25,923
2014	2,076,048,794	87,278	23,787
2015	2,227,638,518	88,067	25,295
2016	2,376,062,265	87,950	27,016
2017	2,664,432,153	89,353	29,697
2018	2,759,412,270	90,780	30,398

(단위: 천원)

2-4

출처: 교육부(2018), 특수교육연차보고서, 교육부, p.114.



2-5 특수교육 교원양성의 이해(검정기준)

Understanding of special education Teacher Training

2008학년도 이전 입학자 무시험검정 기준 : 특수교육 관련 전공과목 42학점, 특수학교(공통) 및 표시과목(또는 자격종별) 28학점, 교직과목 20학점
 2009학년도 이후 입학자 무시험검정 기준 : 특수교육 관련 전공과목 42학점, 표시과목(또는 자격종별) 38학점, 교직과목 22학점, 졸업전체 평균성적 75/100점 이상 등이다.
 2013학년도 이후 입학자 무시험검정 기준 : 특수교육 관련 전공과목 42학점, 표시과목(또는 자격종별) 38학점, 교직과목 22학점, 전공과목 평균성적 75/100점 이상, 교직과목 평균성적 80/100점 이상 등이다.
 특수교육 교사 자격증은 특수교육 교원 양성대학을 졸업하는 경우 또는 일반교육 교사 자격증을 소지하고 교육대학원이나 교육부장관이 지정하는 대학원에서 특수교육을 전공한 경우에 부여된다.
 2017년 기준 특수교육 교사 양성과정을 설치한 대학은 39개교이고, 승인 인원은 1,594명이다.
 2017년 기준 17개 대학의 교육대학원에서 27개 특수학교 정교사 양성 과정을 운영하고 있다.
 2017년 기준 10개의 교육대학교에 설치된 교육대학원에서 특수교육 과정을 운영하고 있다.
 향후 과제로는 첫째, 특수교육 교사 양성과정 무시험검정 합격기준 강화에 따른 교육과정 운영 내실화, 둘째, 일반교육 교사를 대상으로 특수교육교사 자격증을 부여하는 교육대학원 특수교육 전공과정의 교육과정 강화 및 전공 교수 확보 필요하다.

출처: 교육부(2017), 특수교육연차보고서, 교육부, pp.55-61.

2-5



2-6 특수교육 교원양성의 이해

Understanding of special education Teacher Training

현재 특수교육 교사 양성과정을 설치한 대학은 38개교이고, 승인 인원은 1,563명이다. 6개 국립대에서 172명, 32개 사립대에서 1,391명, 합계 38개 대학에서 1,563명을 양성하고 있다(교육부, 2018).

1. 공주대 46
2. 부산대 18
3. 전남대 45
4. 창원대 20
5. 한국교통대 13
6. 한국체육대 30

1. 가야대 31
2. 가톨릭대 30
3. 강남대 40
4. 건양대 50
5. 경동대 20
6. 경주대 7
7. 광주여대 50
8. 극동대 24
9. 나사렛대 115
10. 남부대 40
11. 단국대 40
12. 대구대 118
13. 대구한의대 20
14. 대전대 20
15. 백석대 140
16. 부산장신대 20

17. 세한대 30
18. 순천향대 30
19. 신라대 2
20. 영남대 30
21. 우원대(영동대) 60
22. 용인대 30
23. 우석대 66
24. 원광대 27
25. 위덕대 42
26. 이화여대 35
27. 인제대 25
28. 전주대 30
29. 조선대 30
30. 중부대 40
31. 한국국제대 60
32. 한신대 40

출처: 교육부(2018), 특수교육연차보고서, 교육부, pp.52-58.

2-6



3-1 특수교육 법률의 이해

Understanding of special education Laws

법령	관련 조항
헌법	제31조
교육기본법	제3조(학습권), 제4조(교육의 기회균등), 제8조(의무교육), 제18조(특수교육)
유아교육법	제15조(특수학교 등)
유아교육법시행령	제25조(특수학교의 조직권)
초·중등교육법	제2조(학교의 종류), 제12조(의무교육), 제19조(교육원의 구성), 제21조(교원의 자격), 제56조(특수학교), 제56조(특수학교), 제58조(학력의 인정), 제59조(통합교육)
초·중등교육법시행령	제11조(별개의 대상 구분), 제14조(학원의 설립), 제40조(특수학교 등의 운영), 제43조(교과), 제46조(수업일수), 제57조(분교장), 제58조(국·공립 학교운영 위원회의 구성), 제63조(사립학교의 운영위원회)
장애인 등에 대한 특수교육법 / 시행령 / 시행규칙	전체
특수학교시설·설비기준령	전체
장애인복지법	제20조(교육)
장애인차별금지법 및 관련 법률	제2장 제2절 교육
장애인고용촉진 및 직업재활법	제8조(평의시설의 설치기준)
평생교육법	제5조(국가 및 지방자치단체의 의무), 제9조(평생교육진흥 기본계획의 수립), 제12조(시도평생교육협의회), 제14조(시군자치구 평생교육협의회), 제19조(국가장애인평 생교육진흥센터), 제20조의2(장애인 평생교육시설 등의 설치), 제21조의2(장애인 평생교육과장)
평생교육법 시행령	제5조(진흥위원회)의 구성·운영, 제11조의2(국가장애인평생교육 진흥센터), 제12조의2(장애인 평생교육시설의 등록), 제12조의 3(장애인 평생교육시설에 대한 운영비 지원)
평생교육법 시행규칙	제2조의2(장애인 평생교육시설의 등록)

출처: 교육부(2018), 특수교육연구보고서, 교육부, p.14.



3-3 특수교육법의 이해

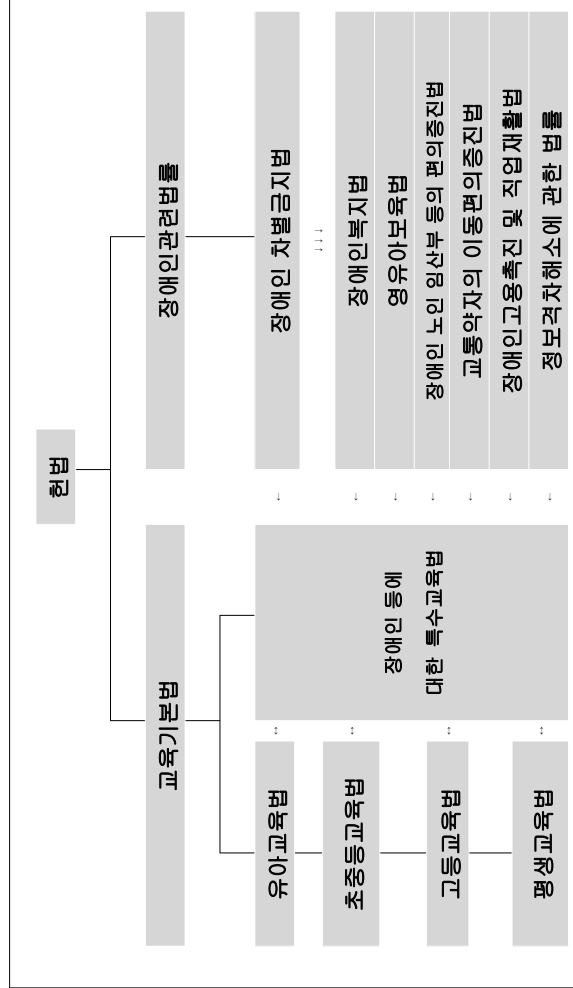
Understanding of special education Law

법령	관련 조항
헌법	제31조 ① 모든 국민은 능력에 따라 균등하게 교육을 받을 권리를 가진다.
교육기본법	제3조(학습권), 제4조(교육의 기회 균등), 제8조(의무교육), 제18조(특수교육)
유아교육법	제15조(특수학교 등)
유아교육법시행령	제25조(특수학교의 조직권)
초·중등교육법	제2조(학교의 종류), 제21조(교육원의 자격), 제55조(특수학 교), 제56조(전공과의 설치), 제57조(특수학교), 제58조(학력의 인정), 제59조(통합교육)
초·중등교육법시행령	제40조(특수학교의 조직권), 제43조(교과), 제45조(수업 일수), 제57조(분교장), 제58조(국·공립 학교운영위원회의 구성), 제63조(사립학교의 운영위원회)
장애인 등에 대한 특수교육법/시행령/시행규칙	전체
특수학교시설·설비 기준령	전체
장애인차별금지 및 권리구제 등에 대한 법률	제2절 교육



3-2 특수교육법의 이해

Understanding of special Education Law



3-4 특수교육법의 이해

Understanding of special education Law

헌법

제11조 ① 모든 국민은 법 앞에 평등하다. 누구든지 성별·종교 또는 사회적 신분에 의하여 정치적·경제적·사회적·문화적 생활 의 모든 영역에 있어서 차별을 받지 아니한다.

제31조 ① 모든 국민은 능력에 따라 균등하게 교육을 받을 권 리를 가진다.

제34조 ⑤ 신체장애자 및 질병·노령 기타의 사유로 생활능력이 없는 국민은 법률이 정하는 바에 의하여 국가의 보호를 받는 다.



3-5 특수교육법의 이해

Understanding of special education Law

교육기본법

제3조(학습권)모든 국민은 평생에 걸쳐 학습하고, 능력과 적성에 따라 교육 받을 권리를 가진다.[전문개정 2007.12.21.]

제4조(교육의 기회 균등)① 모든 국민은 성별, 종교, 신념, 인종, 사회·경제적 지위 또는 신체적 조건 등을 이유로 교육에서 차별을 받지 아니한다. ② 국가와 지방자치단체는 학습자가 평등하게 교육을 받을 수 있도록 지역 간의 교원 수급 등 교육 여건 격차를 최소화하는 시책을 마련하여 시행하여야 한다.[전문개정 2007.12.21.]

제8조(의무교육) ① 의무교육은 6년의 초등교육과 3년의 중등교육으로 한다. ② 모든 국민은 제1항에 따른 의무교육을 받을 권리를 가진다. [전문개정 2007.12.21.]

제18조(특수교육) 국가와 지방자치단체는 신체적·정신적·지적 장애 등으로 특별한 교육적 배려가 필요한 자를 위한 학교를 설립·경영하여야 하며, 이들의 교육을 지원하기 위하여 필요한 시책을 수립·실시하여야 한다. [전문개정 2007.12.21.]



3-6 특수교육법의 이해

Understanding of special education Law

유아교육법

제15조(특수학교 등)① 특수학교는 신체적·정신적·지적 장애 등으로 특수교육이 필요한 유아에게 유치원에 준하는 교육과 생활에 필요한 지식·기능 및 사회 적응 교육을 하는 것을 목적으로 한다. <개정 2010.3.24.> ② 국가 및 지방자치단체는 특수교육이 필요한 유아가 유치원에서 교육을 받으려는 경우에는 따로 입학절차·교육과정 등을 마련하는 등 유치원과의 통합교육 실시에 필요한 시책을 마련하여야 한다. <개정 2010.3.24.>



3-5



3-7 특수교육법의 이해

Understanding of special education Law

유아교육법

제15조(특수학교 등)① 특수학교는 신체적·정신적·지적 장애 등으로 특수교육이 필요한 유아에게 유치원에 준하는 교육과 생활에 필요한 지식·기능 및 사회 적응 교육을 하는 것을 목적으로 한다. <개정 2010.3.24.> ② 국가 및 지방자치단체는 특수교육이 필요한 유아가 유치원에서 교육을 받으려는 경우에는 따로 입학절차·교육과정 등을 마련하는 등 유치원과의 통합교육 실시에 필요한 시책을 마련하여야 한다. <개정 2010.3.24.>

유아교육법 시행령

제25조(특수학교의 교직원) 법 제15조에 따른 특수학교의 장은 제23조 및 제24조에도 불구하고 필요한 경우 교직원을 더 둘 수 있다.[전문개정 2010.5.31.]



3-8 특수교육법의 이해

Understanding of special education Law

초·중등교육법

제2조(학교의 종류) 초·중등교육을 실시하기 위하여 다음 각 호의 학교를 둔다. 1. 초등학교·공민학교, 2. 중학교·고등공민학교, 3. 고등학교·고등기술학교, 4. 특수학교, 5. 각종학교 [전문개정 2012.3.21.]

제12조(의무교육) ① 국가는 「교육기본법」 제8조제1항에 따른 의무교육을 실시하여야 하며, 이를 위한 시설을 확보하는 등 필요한 조치를 강구하여야 한다. ② 지방자치단체는 그 관할 구역의 의무교육대상자를 모두 취학시키는 데에 필요한 초등학교, 중학교 및 초등학교의 과정을 교육하는 특수학교를 설립·경영하여야 한다. ③ 지방자치단체는 지방자치단체가 설립한 초등학교·중학교 및 특수학교에 그 관할 구역의 의무교육 대상자를 모두 취학시키기 곤란하면 인접한 지방자치단체와 협의하여 합동으로 초등학교·중학교 또는 특수학교를 설립·경영하거나, 인접한 지방자치단체가 설립한 초등학교·중학교 또는 특수학교나 국립 또는 사립의 초등학교·중학교 또는 특수학교에 일부 의무교육대상자에 대한 교육을 위탁할 수 있다. ④ 국립·공립 학교의 설립자·경영자와 제3항에 따라 의무교육대상자의 교육을 위탁받은 사립학교의 설립자·경영자는 의무교육을 받는 사람으로부터 수업료와 학 교운영지원비를 받을 수 없다. <개정 2013.12.30.> [전문개정 2012.3.21.]



3-9 특수교육법의 이해

Understanding of special education Law

초 중등교육법

제19조(교직원의 구분)제19조(교직원의 구분) ① 학교에는 다음 각 호의 교원을 둔다. 1. 초등학교·중학교·고등학교·공민학교·고등공민학교·고등기술학교 및 특수학교에는 교장·교감·수석교사 및 교사를 둔다. 다만, 학생수가 100명 이하인 학교나 학급 수가 5학급 이하인 학교 중 대통령령으로 정하는 규모 이하의 학교에는 교감을 두지 아니할 수 있다. 2. 각종학교에는 제1호에 준하여 필요한 교원을 둔다. ② 학교에는 교원 외에 학교 운영에 필요한 행정직원 등 직원을 둔다. ③ 학교에는 원활한 학교 운영을 위하여 교사 중 교무(校務)를 분담하는 보직교사를 둘 수 있다. ④ 학교에 두는 교원과 직원(이하 "교직원"이라 한다)의 정원에 필요한 사항은 대통령령으로 정하고, 학교급별 구체적인 배치기준은 제6조에 따른 지도·감독기관(이하 "관할청"이라 한다)이 정하며, 교육부장관은 교원의 정원에 관한 사항을 매년 국회에 보고하여야 한다. <개정 2013.3.23.>[전문개정 2012.3.21.]



3-11 특수교육법의 이해

Understanding of special education Law

초 중등교육법

제55조(특수학교)특수학교는 신체적·정신적·지적 장애 등으로 인하여 특수교육이 필요한 사람에게 초등학교·중학교 또는 고등학교에 준하는 교육과 실생활에 필요한 지식·기능 및 사회 적응 교육을 하는 것을 목적으로 한다.[전문개정 2012.3.21.]
 제56조(특수학급)고등학교 이하의 각급 학교에 특수교육이 필요한 학생을 위한 특수학급을 둘 수 있다. <개정 2016.2.3.> [전문개정 2012.3.21.]
 제57조(전공과의 설치) 삭제 <2016.2.3.>
 제58조(학력의 인정) 특수학교나 특수학급에서 초등학교·중학교 또는 고등학교 과정에 상응하는 교육과정을 마친 사람은 그에 상응하는 학교를 졸업한 사람과 같은 수준의 학력이 있는 것으로 본다. [전문개정 2012.3.21.]
 제59조(통합교육)국가와 지방자치단체는 특수교육이 필요한 사람이 초등학교·중학교 및 고등학교와 이에 준하는 각종학교에서 교육을 받으려는 경우에는 따로 입학절차, 교육과정 등을 마련하는 등 통합교육을 하는 데에 필요한 시책을 마련하여야 한다. [전문개정 2012.3.21.]



3-10 특수교육법의 이해

Understanding of special education Law

초 중등교육법

제19조의2(전문상담교사의 배치 등) ① 학교에 전문상담교사를 두거나 시도 교육행정기관에 「교육공무원법」 제22조의2에 따라 전문상담교사를 둔다. ② 제1항의 전문상담교사의 정원·배치 기준 등에 필요한 사항은 대통령령으로 정한다.[전문개정 2012.3.21.]
 제21조(교원의 자격) ① 교장과 교감은 별표 1의 자격 기준에 해당하는 사람으로서 대통령령으로 정하는 바에 따라 교육부장관이 검정(檢定)·수여하는 자격증을 받은 사람이어야 한다. <개정 2013.3.23.> ② 교사는 정교사(1급·2급), 준교사, 전문상담교사(1급·2급), 사서교사(1급·2급), 실기교사, 보건교사(1급·2급) 및 영양교사(1급·2급)로 나누되, 별표 2의 자격 기준에 해당하는 사람으로서 대통령령으로 정하는 바에 따라 교육부장관이 검정·수여하는 자격증을 받은 사람이어야 한다. <개정 2013.3.23.> ③ 수석교사는 제2항의 자격증을 소지한 사람으로서 15년 이상의 교육경력(「교육공무원법」 제2조제1항 제2호 및 제3호에 따른 교육전문직원으로 근무한 경력을 포함한다)을 가지고 교수·연구에 우수한 자질과 능력을 가진 사람 중에서 대통령령으로 정하는 바에 따라 교육부장관이 정하는 연수 이수 결과를 바탕으로 검정·수여하는 자격증을 받은 사람이어야 한다. <개정 2013.3.23.> [전문개정 2012.3.21.]



3-12 특수교육법의 이해

Understanding of special education Law

장애인복지법

제20조(교육) ① 국가와 지방자치단체는 사회통합의 이념에 따라 장애인에 연령·능력·장애의 종류 및 정도에 따라 충분히 교육받을 수 있도록 교육 내용과 방법을 개선하는 등 필요한 정책을 강구하여야 한다. ② 국가와 지방자치단체는 장애인의 교육에 관한 조사·연구를 촉진하여야 한다. ③ 국가와 지방자치단체는 장애인에게 전문 진로교육을 실시하는 제도를 강구하여야 한다. ④ 각급 학교의 장은 교육을 필요로 하는 장애인이 그 학교에 입학하려는 경우 장애를 이유로 입학 지원을 거부하거나 입학시험 합격자의 관은 교육 대상인 장애인의 입학과 수학(修學) 등에 편리하도록 장애의 종류와 정도에 맞추어 시설을 정비하거나 그 밖에 필요한 조치를 강구하여야 한다.



3-13 특수교육법의 이해

Understanding of special education Law

장애인차별금지 및 권리구제 등에 대한 법률

제13조(차별금지)

- ① 교육책임자는 장애인의 입학 지원 및 입학할 거부할 수 없고, 전학을 강요할 수 없으며, 「영유아보육법」에 따른 어린이집, 「유아교육법」 및 「초·중등교육법」에 따른 각급 학교는 장애인이 당해 교육기관으로 전학하는 것을 거절하여서는 아니 된다. <개정 2011. 6. 7.>
- ② 제1항에 따른 교육기관의 장은 「장애인 등에 대한 특수교육법」 제17조를 준수하여야 한다. <개정 2010. 5. 11.>
- ③ 교육책임자는 당해 교육기관에 재학 중인 장애인 및 그 보호자가 제14조제1항 각 호의 편의 제공을 요청할 때 정당한 사유 없이 이를 거절하여서는 아니 된다.
- ④ 교육책임자는 특정 수업이나 실습·실습, 현장견학, 수학여행 등 학습을 포함한 모든 교내외 활동에서 장애를 이유로 장애인의 참여를 제한, 배제, 거부하여서는 아니 된다.



3-14 특수교육법의 이해

Understanding of special education Law

장애인차별금지 및 권리구제 등에 대한 법률

제13조(차별금지)

- ⑤ 교육책임자는 취업 및 진로교육, 정보제공에 있어서 장애인의 능력과 특성에 맞는 진로교육 및 정보를 제공하여야 한다.
- ⑥ 교육책임자 및 교직원은 교육기관에 재학 중인 장애인 및 장애인 관련자, 특수교육 교원, 특수교육보조원, 장애인 관련 업무 담당자를 모욕하거나 비하하여서는 아니 된다.
- ⑦ 교육책임자는 장애인의 입학 지원 시 장애인 아닌 지원자와 달리 추가 서류, 별도의 양식에 의한 지원 서류 등을 요구하거나, 장애인만을 대상으로 한 별도의 면접이나 신체검사, 추가시험 등(이하 "추가서류 등"이라 한다)을 요구하여서는 아니 된다. 다만, 추가서류 등의 요구가 장애인의 특성을 고려한 교육시행을 목적으로 함이 명백한 경우에는 그러하지 아니하다.
- ⑧ 국가 및 지방자치단체는 장애인에게 「장애인 등에 대한 특수교육법」 제3조제1항에 따른 교육을 실시하는 경우, 정당한 사유 없이 해당 교육과정에 정한 학업시수를 위반하여서는 아니 된다. <개정 2010. 5. 11.>



3-15 특수교육법의 이해

Understanding of special education Law

장애인차별금지 및 권리구제 등에 대한 법률

제13조(차별금지)

- ① 교육책임자는 장애인의 입학 지원 및 입학할 거부할 수 없고, 전학을 강요할 수 없으며, 「영유아보육법」에 따른 어린이집, 「유아교육법」 및 「초·중등교육법」에 따른 각급 학교는 장애인이 당해 교육기관으로 전학하는 것을 거절하여서는 아니 된다. <개정 2011. 6. 7.>
- ② 제1항에 따른 교육기관의 장은 「장애인 등에 대한 특수교육법」 제17조를 준수하여야 한다. <개정 2010. 5. 11.>
- ③ 교육책임자는 당해 교육기관에 재학 중인 장애인 및 그 보호자가 제14조제1항 각 호의 편의 제공을 요청할 때 정당한 사유 없이 이를 거절하여서는 아니 된다.
- ④ 교육책임자는 특정 수업이나 실습·실습, 현장견학, 수학여행 등 학습을 포함한 모든 교내외 활동에서 장애를 이유로 장애인의 참여를 제한, 배제, 거부하여서는 아니 된다.



3-15 특수교육법의 이해

Understanding of special education Law

장애인·노인·임산부등의 편의증진보장에 관한 법률

제8조(편의시설의 설치기준) ① 대상시설별로 설치하여야 하는 편의시설의 종류는 대상시설의 규모, 용도 등을 고려하여 대통령령으로 정한다. ② 편의시설의 구조와 재질 등에 관한 세부기준은 보건복지부령으로 정한다. 이 경우 편의시설에 대한 안내 표시에 관한 사항을 함께 정할 수 있다. [전문개정 2015.1.28.]

장애인고용촉진 및 직업재활법

제8조(교육부 및 보건복지부와의 연계)① 교육부장관은 「장애인 등에 대한 특수교육법」에 따른 특수교육 대상자의 취업을 촉진하기 위하여 필요하다고 인정하면 직업교육 내용 등에 대하여 고용노동부장관과 협의하여야 한다. <개정 2008.2.29., 2009.10.9., 2010.6.4., 2013.3.23.> ② 보건복지부장관은 직업재활 사업 등이 효율적으로 추진될 수 있도록 고용노동부장관과 긴밀히 협조하여야 한다. <개정 2008.2.29., 2010.1.18., 2010.6.4.> [제목개정 2008.2.29., 2010.1.18., 2013.3.23.]



3-16 특수교육법의 이해

Understanding of special education Law

장애인·노인·임산부등의 편의증진보장에 관한 법률

제8조(편의시설의 설치기준) ① 대상시설별로 설치하여야 하는 편의시설의 종류는 대상시설의 규모, 용도 등을 고려하여 대통령령으로 정한다. ② 편의시설의 구조와 재질 등에 관한 세부기준은 보건복지부령으로 정한다. 이 경우 편의시설에 대한 안내 표시에 관한 사항을 함께 정할 수 있다. [전문개정 2015.1.28.]

장애인고용촉진 및 직업재활법

제8조(교육부 및 보건복지부와의 연계)① 교육부장관은 「장애인 등에 대한 특수교육법」에 따른 특수교육 대상자의 취업을 촉진하기 위하여 필요하다고 인정하면 직업교육 내용 등에 대하여 고용노동부장관과 협의하여야 한다. <개정 2008.2.29., 2009.10.9., 2010.6.4., 2013.3.23.> ② 보건복지부장관은 직업재활 사업 등이 효율적으로 추진될 수 있도록 고용노동부장관과 긴밀히 협조하여야 한다. <개정 2008.2.29., 2010.1.18., 2010.6.4.> [제목개정 2008.2.29., 2010.1.18., 2013.3.23.]

Recently, the special education society in Korea has been faced with many changes in the institutional aspect. For example, after the repeal of the Act on Special Education Promotion, the Act on Special Education for People with Disabilities was made and took effect in May, 2008 and the 7th national curriculum was changed into the revised curriculum in 2015 and it was applied in 2015. Special education-related acts and curriculum were revised in the national level and the detailed criteria of obtaining the teacher certificate for special education which is the basis of curriculum for college for special education teachers was also revised and took effect in 2009. Consequently, a different new method from the existing examination system was applied to the new teacher employment examination 2009.

This study is intended to introduce the recent institutional changes of Korean special education in the following levels: (1) special education-related acts, (2) teacher training system for special education, (3) special school curriculum, and (4) the situation of special education.

Key words : Special Education-Related Acts, Special School Curriculum, Teacher Training System for Special Education

- 곽철남윤석, 홍재영(2009). 초등 특수교사 임용시험 출제문제 분석연구, 특수교육저널, 제9호(2), 269-290.
교육과학기술부(2008). 특수학교 교육과정, 교육과학기술부 고시 제2008-3호.
교육부(2018). 2018년도 특수교육 운영계획, 교육부.
교육부(2018). 2018 특수교육통계, 교육부.
교육부(2018). 특수교육연차보고서, 교육부, p.115
교육인적자원부령 제 914호(2007.10.11.). 교육공무원 임용후보자 선정경쟁시험규칙.
국립특수교육원(2000). 특수학교의 재구조화 방안, 국립특수교육원.
김기홍(2010). 장애인 관련 주요 법률의 이해, 함께해낼(통권 제21호), 10-22.
김동일, 손승현, 전병문, 안경진(2010). 특수교육학개론, 학지사.
김병하(1983). 특수교육의 역사적 이해, 대구대학교출판부.
김병하(2002). 특수교육의 역사와 철학, 대구대학교출판부.
김병하(2006). 특수교육교사론, 대구대학교출판부.
김성실(2003). 특수교육 교사 양성의 현재와 미래, 한국특수교육학회 2003년도 춘계학술대회, 한국특수교육학회, 3-17.
김삼섭, 전병문, 정해동(2007). 특수교육 교원 증장기 수급 방안, 한국특수교육학회2007춘계학술대회, 1-29.
김성애(2006). 일반교육의 효율화를 위한 지원방안, 통합교육연구, 1(1), 23-42.
박승희(1999). 일반학급에 통합된 장애학생의 수업의 질 향상을 위한 교수적 수정의 개념과 실행 방안, 특수교육학연구, 34(2), 29-71.
백낙준(1973). 한국 개신교사, 연세대 출판부.
변호걸(2000). 특수교육의 역사적 이해, 교육과학사.
이대익(2007). 성공적인 통합교육에 필요한 일반교육의 조건, 통합교육연구, 제2권 제1호, 1-27.
전세경, 문대영(2007). 초등학교 교사 신규임용 선정시험에서의 실기교과 출제 체제 분석 및 개선에 관한 연구, 한국실과교육학회지, 20(4), 17-37.
차선자(2007). 장애의 개념에 대한 독일 법학의 논의-기본법 장애인 조항의 출현을 중심으로, 인권법 평론, 1, 189-210.
최성규(2009). 특수교육의 최근 동향과 개혁과제, 전남특수교육연구회, 1-10.
한경근(2007). 특수교육법에 따른 통합교육 가능성과 한계성에 대한 토론, 2007년 한국통합교육학회 동계학술대회, 한국통합교육학회, 35-40.
한국장애인고용공단 고용개발원(2018). 한눈에 보는 2018 장애인통계, 한국장애인고용공단 고용개발원.
허승준(2008). 최신특수교육 학지사.
황수정(2004). WHO의 새로운 국제장애분류에 대한 이해와 기능적 장애 개념의 필요성, 노동정책연구, 4, 2, 127-148.

注意力訓練方案提升國小學生課堂注意力之個案研究

呂孟芳

國立嘉義大學特教系
研究生

陳明聰

國立嘉義大學特教系
教授

江俊漢

嘉義縣興中國小
資源班老師

摘要

本研究針對國小注意力缺陷過動症學生之不專注行為，發展「注意力訓練方案」，探討透過此方案能否有效提升課堂注意力。由研究者亦為教學介入者所擬定的「注意力訓練方案」來教導學生如何能專注於課堂中，藉由持續練習，逐漸改變與褪除提示的方式，以達到最終學生能獨立執行自我監控。

本研究所指之注意力行為為學生參與課程時，沒有出現講話、玩文具以及發呆的行為，表現不專注行為之次數越少，則注意力行為表現越佳，行為持續5秒以上才記錄一次，每次觀察將時段平均切割為十個階段，所觀察的不專注行為：講話係指當學生在課堂上說話內容與教學內容無關，對象為同儕亦或自言自語；玩文具為學生將文具做非正常用途使用，例如捏橡皮擦或是玩鉛筆；發呆為學生眼神沒有直視老師。

本研究分為四個階段：一、觀察期，此階段學生於資源班的不專注行為平均一節課出現8.7次，普通班為6次。

二、教師引導，於資源班數學課，教師每隔3分鐘說出口語線索指令與同時呈現視覺刺激，於指令與刺激出現時，學生紀錄老師出示的視覺刺激的圖形樣式。學生在普通班不專注行為發生頻率下降為平均一節課3.4次後，進入階段三。

三、教師引導自我評估，資源班的情境中，教師每隔3分鐘說出口語線索指令，但此階段已褪除視覺刺激，僅呈現出口語線索指令，且把紀錄卡換成自我評估表，學生於口語線索指令出現時，依照三項問題行為指標，評估自己不專注的行為，待學生熟悉此階段的介入，且不專注行為發生頻率為平均一節課1.5次時，進入階段四。

四、褪除口語線索指令並引導自我評估，教師以鈴聲替代口語線索指令，學生於鈴聲出現時，評估自己不專注的行為，同時至普通班進行同樣的介入方式與觀察類化情形，此階段資源班與普通班不專注行為發生頻率皆為平均一節課0.5次。資料分析方式為分析行為觀察表中的不專注行為次數、學生自我評估表與普通班老師的

訪談，了解接受「注意力訓練方案」之個案，其課堂注意力改變情形。研究結果顯示，階段二介入後，學生不專注行為發生頻率明顯下降，階段三至階段四，學生維持穩定低頻率的不專注行為。研究發現個案能透過與同儕在資源班數學課堂上共同練習後，將習得行為類化至原班數學課，此方案有效提升個案的注意力，並使學生習得自我監控的能力，達到此方案的目標，改善個案在跨情境課堂中的注意力。

最後，針對研究結果進行討論，並對未來實務教學提出建議。

關鍵字：ADHD、注意力訓練、自我監控

運用擴增實境提升國小高年級自閉症學生之自然領域 學習成效

李盈穎
嘉義大學特教系
學生

吳雅萍
嘉義大學特教系
助理教授

陳明聰
嘉義大學特教系
教授

陳政見
嘉義大學特教系
教授

摘要

壹、研究動機與目的

一、研究背景與動機

AR 雖然是新興科技，但已逐漸被應用在教育方面，然而目前仍以普通教育領域較多，身心障礙領域的教學研究相對較少。且當未來十二年國教實施後，國內集中式特教班學生需要使用調整性普通教育課程，自然領域也不例外，但根據過去的相關研究建議(吳雅萍, 2017; Knight et al., 2012)，有其必要再嘗試其他策略來提升自閉症學生學習科學概念之成效。因此，本研究欲繼續延伸國內外實證研究，探討在集中式特教班的自閉症國小學生在自然領域之學習內容與學習表現之成效。

二、研究目的與問題

本研究目的為探究擴增實境應用於國小自然領域「熱」單元的教學，是否能提升三位集中式特教班國小高年級自閉症學生之學習成效。根據上述研究目的，研究問題如下：

- (一) 使用擴增實境技術融入國小自然領域「熱」單元是否能提升國小高年級自閉症者之學習內容成效?
- (二) 使用擴增實境技術融入國小自然領域「熱」單元是否能提升國小高年級自閉症者之學習表現成效?

貳、研究方法

本研究採單一受試法跨受試多試探研究設計進行。本章就研究變項、研究流程、以及資料分析方法一一說明。

一、研究變項

(一) 自變項:

本研究的自變項為 AR 應用於國小高年級自然領域「熱」單元，亦即研究者使用 AR 教導學生理解熱能傳播的科學概念，也針對上述教學內容觀察學生學習表現是否因教學介入而改變。

(二) 依變項:

本研究的主要依變項為學生接受 AR 應用於自然領域「熱」單元教學後之學習成效，亦即透過自編學習內容成效評量單與自編學習表現觀察表之測量結果。

(三) 控制變項:

研究者將研究中可能會遇到的因素加以控制，以避免可能的干擾因素影響研究成果的變項關係，包括教學者、教學時間與地點、教學材料、評量方式、增強方式、教學方式、教學

次數。

二、資料分析方法

本研究的依變項主要皆以視覺分析法進行資料處理，根據研究對象在基線期、處理期、和維持期的依變項資料，以視覺分析法之步驟，繪製目標行為變化曲線圖、各目標行為趨勢圖，以呈現研究對象在實驗階段之改變情形。

參、研究結果與結論

受試甲在基線期(A)與處理期(B)的非重疊率為 84%；另由階段內資料可看出處理期(B)平均水準為 63.8，較基線期(A)平均水準 19.3 高了 44.5，故可知受試甲在介入後，答對率有上升的情形。

受試乙在基線期(A)與處理期(B)的非重疊率為 68.75%；另由階段內資料可看出處理期(B)平均水準為 56.7，較基線期(A)平均水準 15.1 高了 41.6，故可知受試乙在介入後，答對率有上升的情形。

受試丙在基線期(A)與處理期(B)的非重疊率為 68.75%；另由階段內資料可看出處理期(B)平均水準為 65.2，較基線期(A)平均水準 16.4 高了 48.8，故可知受試丙在介入後，答對率有上升的情形。

研究結果顯示，擴增實境應用在自然領域後，三位受試者在「熱」單元評量單之答對率有逐步上升的趨勢，以及維持期的正確率都達 85% 以上。因此本研究結果顯示，擴增實境應用在自然領域對國小高年級自閉症學生具學習成效。

關鍵詞：擴增實境、自閉症、自然領域

讀寫介入方案對 AAC 使用者讀寫學習之成效： 外在實證結果

郭雅雯
台南大學特教系
博士生

陳明聰
嘉義大學特教系
教授

摘要

AAC 的使用對象多為發展障礙者，特殊需求兒童習得基本的讀寫技巧，不僅能幫助他們在普通班的課程學習，亦能改善其功能性的生活技能及休閒活動。然而，臺灣缺乏有關 AAC 使用者的讀寫能力相關研究。因此，本研究目的是透過國外有關 AAC 使用者讀寫介入之相關文獻，除了解 AAC 使用者背景資料之外，也探討讀寫介入方案之技巧項目、教學方法、教材內容及教學成效。希望能提供臺灣實證本位的 AAC 使用者讀寫介入方案之參考。

一、研究動機與目的

AAC 能支持特教需求兒童的讀寫學習，而 AAC 使用者未獲功能性讀寫技巧，以致限制了溝通、就學與就業成果以及其整體生活品質。因此，從語言本位角度來看，應正視 AAC 使用者的讀寫學習。

本研究經由國外相關文獻的搜集彙整，瞭解教導 AAC 使用者讀寫技能的項目、教學方式、教材內容與其成效，以提供臺灣理論研究或實務操作的參考。

二、研究問題

目的 1. 瞭解參加讀寫介入方案的 AAC 使用者基本背景資料。

問題 1-1. 探討參加讀寫介入方案的 AAC 使用者其障礙類別為何?

問題 1-2. 探討參加讀寫介入方案的 AAC 使用者其教育階段為何?

問題 1-3. 探討參加讀寫介入方案的 AAC 使用者其性別為何?

問題 1-4. 探討參加讀寫介入方案的 AAC 使用者其 AAC 設備種類為何?

目的 2. 瞭解參加讀寫介入方案的 AAC 使用者其學習讀寫的情形。

問題 2-1. 探討參加讀寫介入方案的 AAC 使用者其學習的讀寫技巧項目為何?

問題 2-2. 探討參加讀寫介入方案的 AAC 使用者其學習讀寫的教學方法為何?

問題 2-3. 探討參加讀寫介入方案的 AAC 使用者其學習讀寫的教材內容為何?

問題 2-4. 探討參加讀寫介入方案的 AAC 使用者其學習讀寫的教學成效為何?

三、 研究方法

搜尋 2010 年至 2016 年間之同儕審閱文獻，輸入第二關鍵字 literacy、reading、writing、morphologic、phonic、phonologic、spell、word recognition、vocabulary、sight word、semantic、grammar、syntax 及 comprehension 個別與 AAC、augmentative and alternative communication、aided communication 等第一關鍵字交叉配對，共得 220 篇，刪除重複後得 124 篇，再扣除描述性、回顧性文獻，並進行第一階段篩選後，共有 12 篇文獻通過篩選。再經 2 位研究參與者就主題、關鍵詞及摘要或全文篩選後，共 11 篇納入此文獻分析探討中。

四、 研究結果與結論

本研究之研究參與者，女生 17 個、男生 46 個。年齡以 8 至 12 歲最多，而診斷上，以發展遲緩/智能障礙最多、自閉類群疾患次之、腦性麻痺再次之。44.4% 研究參與者用非輔助性，28.6% 用低科技輔助性及 27% 用高科技輔助性輔助溝通方式。

讀寫技巧項目包含聽理解反應、字音配對、語音技巧，從音素的辨認、混合讀音以形成/辨認字，最後再參考圖片混合讀音以形成字，做圖文配對的解碼，口語知覺、口語產出及接收性詞彙、概念性指示核心語彙、表達性語彙、文法語形、溝通輪替以及溝通速率。

教學方法包含：直接教學法、鷹架教學法、時間延宕、口語示範與 AAC 示範、示範提示的塑形/褪除、最少提示系統、同儕遞送最少提示介入、溝通夥伴最少到最多提示層級、大聲朗讀該年級小說、示範-鼓勵-回應。單一受試設計研究之平均 PND 範圍從 30% 到 100%，平均為 55.9%，屬低度效果。

關鍵字：讀寫學習、AAC

國小中年級腦性麻痺學生 平板電腦操作學習成效之研究

吳泱漢
嘉義大學特教
學生

陳明聰
嘉義大學特教系
教授

陳政見
嘉義大學特教系
教授

摘 要

隨著科技日新月異，平板電腦在教育上的應用也日益普及，且自從教育部(2012)開始辦理國中小行動學習推動計畫，越來越多的教師創新行動輔具與教育的結合，使得行動學習成為了教育的一種趨勢，雖然平板的操作較個人電腦更覺直覺更方便的，但對肢體障礙者仍有其困難，面對手部仍有部分控制能力的肢障者，如何提供訓練方案以提升操作表現，仍有待探討。

台灣小學中腦性麻痺是常有手部動作控制困難，因此本研究以探討腦性麻痺學生接受平板操作訓練方案後的操作表現，具體的研究問題包括：

一、經訓練課程後，腦性麻痺學生學習平板電腦之基礎操作的學習成效為何？

本研究採用單一受試實驗跨受試多試探設計，研究對象為立意取樣嘉義縣市三名經鑑輔會診斷之國小中年級腦性麻痺學生。

平板電腦的操作動作分為：1.點選、2.滑動、3.拖曳、4.縮小、5.放大、6.旋轉(陳明聰、魏毓恆、李龍盛、柯建全，2015)。而本研究所指之基礎操作，是指以點選、滑動、拖曳等基礎操作，並以此研究者發展之平板電腦基礎操作訓練軟體及測驗進行訓練。基線期只讓學生使用測驗評量其表現，介入期則先使用訓練軟體進行練習後再進行測驗。評量結果以視覺分析法製作圖表收集資料並計算 PND 分數(未重疊百分比)及 C 統計檢驗介入效果。

根據本研究結果，可以發現，經訓練課程後：

個案甲利用 C 統計將數據分析完畢後，C 為 0.85，Sc 為 0.26，Z 為 3.27(>1.65)，

代表數據之間具有顯著差異；PND 分數則為 100%(>70%)，呈現顯著成效

個案乙利用 C 統計將數據分析完畢後，C 為 0.73，Sc 為 0.24，Z 為 3.04(>1.65)，代表數據之間具有顯著差異；PND 分數則為 90%(>70%)，呈現顯著成效

個案丙利用 C 統計將數據分析完畢後，C 為 0.63，Sc 為 0.23，Z 為 2.72(>1.65)，代表數據之間具有顯著差異；PND 分數則為 69%(<69%)，並未呈現顯著成效。

研究結果為三名受試者中有兩名呈現顯著成效，一名有成效但並未顯著，故可得證腦性麻痺學生學習平板電腦之整體基礎操作能力有顯著差異。研究者也對特教實務和未來研究提出相關建議。

關鍵詞：平板電腦、腦性麻痺、行動學習、操作訓練

嘉義地區中等體育教師適應體育專業能力之研究

廖于璇

國立嘉義大學

特殊教育學系研究生

黃筱婷

國立嘉義大學

特殊教育學系研究生

摘要

研究動機，學校體育之推動是為提升國民健康，養成國民規律運動習慣、維持國民生活，而特殊需求學生非常缺乏運動習慣養成亦無法維持健康體態，故學校之體育課程對其相當重要，而現今特殊教育及為倡導適應體育與融合教育理念，又因應十二年國教的施行，特殊需求學生在普通班級內就讀機率提高，所以研究者針對嘉義地區國中、高中、高職普通班之體育教師做了一個適應體育專業能力現況之探討，並進一步分析不同人口統計變項之國中、高中、高職教師適應體育專業能力之差異情形。

本研究採問卷調查法，以「體育教師適應體育專業能力與教學效能問卷」為研究工具，研究對象為嘉義市、縣之國中、高中、高職體育教師，回收有效問卷為 140 份，有效問卷率為 92%。所得資料以描述統計、獨立樣本 t 考驗、單因子變異數分析、雪費事後比較等統計方法進行數據資料分析。研究結果發現：

- 一、在不同性別背景上，男性體育教師之適應體育敬業精神與態度優於女性體育教師。
- 二、在不同年齡層上，29 歲以下之教師族群在適應體育研究發展與進修上優於 30-39 歲以下之教師族群，而 30-39 歲以下之教師在適應體育研究發展與進修層面上優於 40 歲以上之教師。
- 三、在不同學歷背景上，研究所以上學歷之體育教師在適應體育專業能力之適應體育知識層面上優於學士學歷之體育教師。
- 四、在不同體育教學年資上，5 年(含)以下體育教學年資之教師在適應體育研究發展與進修層面優於擁有 6-9 年(含)體育教學年資之教師，而 6-9 年(含)體育教學年資之教師在適應體育研究發展與進修層面優於擁有 10 年(含)以上體育教學年資之教師。
- 五、在是否擁有體育以外輔系資格上，沒有體育以外輔系資格之體育教師在適應體育知識層

面優於擁有體育以外輔系資格之體育教師。

七、在是否參加適應體育研習或學分進修上，有參加適應體育研習或學分進修之教師族群在適應體育知識、適應體育課程設計與教學、適應體育敬業精神與態度等層面皆優於未參加適應體育研習或學分進修之教師族群。

結論，體育教師在不同背景變項間之適應體育專業能力的知識、研究發展與進修、課程設計與教學、敬業精神與態度等層面上有不同的差異性存在。專業能力是否會影響體育課程之教學，研究者建議可再進一步探討適應體育教學效能在不同變項間之差異性以及適應體育專業能力與教學效能之相關性。

關鍵詞：體育教師、適應體育

臺東地區高職特教班教師對技能檢定訓練之規劃

林雪惠

國立彰化特殊教育學校

摘 要

本研究旨在探討臺東地區高職特教班教師技能檢定訓練之規劃，以質性半結構式訪談四位研究參與者，蒐集有關教師對技能檢定考照訓練之規劃資料，擬成逐字稿後經編碼找出話題形成類別，再放入各個主題之中，後以「分析歸納法」進行分析。本研究以特教班技能檢定訓練規劃之內涵、技能檢定訓練歷程、教師看法與學生幫助等四方面進行深入探討。結論分述。

(一) 特教組行政支持現況與困境：能積極擔任統籌經費申請並與教務處協調課程的橋樑，尤其師資與課程安排複雜，每個年段需各自負責一種技能檢定職種的課程。

困境一：學校專業場地有限，常造成特教班無法使用專業教室練習。

(二) 技能檢定訓練規劃現況與困境：

甲、師資現況：均特殊教育背景並擁有技能檢定丙級以上之資深教師。

乙、課程與訓練現況：檢定課程搭配正式課程，另考前需安排假日或寒暑假集訓。

丙、參加學生現況：不篩選學生均須參加訓練；選擇技能檢定考照職業種類，參加檢定訓練，主要以學生興趣為主；一年級、二年級、三年級各參加不同技能檢定職種、因此畢業後將會有一張以上之證照。

丁、技能檢定考照率高的原因為：班級導師，是重要的靈魂人物：身兼溝通、協調、執行的多重角色，不僅掌握教學的進度，也要監控學生的學習狀況。

困境二：假日集訓學生出席率不高，考題難度高學生無能力準備

(三) 受訪教師對輔導學生參與考照看法，答案是肯定的，認為凡走過必留下痕跡，凡考過必留下印象，鼓勵學生多參加技能檢定，訓練自己。

(四) 對輔導學生參加技能檢定的看法是，認同學生的努力，並讓技能檢定證照成為學生日後就業的踏板與基石。

關鍵詞:高職特教班、特教班教師對技能檢定訓練、技能檢定訓練之規劃

社會技巧課程中同儕示範對國小自閉症學生社會互動表現之影響

林宛萱

臺中市西區大同國小

摘要

在融合教育的趨勢下，有越來越多自閉症學生於普通教育的環境中學習。然而，社會互動及溝通之困難，讓自閉症學生及同儕建立正向的人際互動關係受到阻礙。現今，108 課綱強調「自發」、「互動」、「共好」，要學生有想學的意願及能學的本事，也要能活用知識，變成帶得走的能力，並且要願意付出，能與他人分享。因此，除了自閉症學生本身外，其同儕也是學習的共同體，彼此密不可分。在社會技巧課程中，提升自閉症學生的社會互動及溝通能力為重點之一，透過年齡相當的同儕一起參與課程，以期共享美好的生活。

本研究旨在瞭解社會技巧課程中融入同儕示範對於自閉症學生人際互動表現之影響。人際互動是指在社會技巧課程中，自閉症學生與同儕及老師互動產生的主動、回應與維持互動的行為。「主動行為」包括分享、請求協助、要求借物品、觸碰與接近他人；「回應行為」包括以口語或行動回應他人問話或要求；「維持互動」則指口語問答來往二次以上或共同遊戲等行為。其研究問題包含 1.在社會技巧課程中，自閉症學生在自由時間與同儕互動之表現為何？、2.在社會技巧課程中，經過同儕示範之後，自閉症學生在主動行為、回應行為、維持行為之表現為何？

本研究採用單一受試實驗研究中的 A—B 設計，以一名國小資源班自閉症學生和同班兩位同儕為對象，進行每節 40 分鐘，共 10 節社會技巧課程，瞭解同儕示範對自閉症學生人際互動的影響。

研究結果包含 1.在社會技巧課程之自由時間，自閉症學生與同儕互動的頻率隨著課程節數增加而逐漸提高。2.在社會技巧課程中，經過同儕示範後，自閉症學生在主動行為及回應行為出現的頻率逐漸提高。3.經過同儕示範後，自閉症學生維持互動的行為無明顯改變。研究者依據研究結論，就同儕示範融入社會技巧課程及未來相關研究等提出具體建議。

關鍵詞：社會技巧課程、自閉症、同儕示範

桌上遊戲融入故事結構教學對高職智能障礙學生的口語 敘事能力之影響

黃安祈

臺中市立啟聰學校

謝毅興

國立彰化師範大學

摘 要

口語是人類溝通最便利的途徑，但語言表達與語言理解卻是許多智能障礙學生面臨的困難。研究者在特教學校高職部擔任導師，對於學生因為口語表達困難而引發的困擾有深刻體悟：傳話時地點或時序不清導致枯等浪費時間，物品或對象的表達錯誤引起勞師動眾的追查。在處理學生問題經常耗費許多時間與精力，偶爾因事情無法釐清甚至會間接對學生產生情感的傷害。這樣的類似事件在特殊學校之中層出不窮，凸顯出智能障礙生的口語敘說問題。

智能障礙學生學習動機較低，在進行教學時必須採用貼近學生生活的題材、結構化的教學方式，方能引發學生興趣的教學模式、降低其學習可能遭遇的困難以達到教學成果。遊戲活動因貼近生活經驗最能引發學生的興趣，近年來有眾多研究將桌遊教學運用在一般學生及身心障礙生的各個學習領域，獲得良好成效。

本研究嘗試結合桌上遊戲與故事結構教學作為智能障礙學生口語敘事能力的教學方式，利用故事結構教學之視覺提示與結構化特性；以桌上遊戲提升學生學習動機，更採用以圖像為主要呈現方式之故事骰提供視覺提示。研究問題如下：桌上遊戲融入故事結構教學是否能增進和維持高職智能障礙學生的口語敘事能力？

本研究採單一受試多重基線的跨受試設計，以臺中市特教學校高職階段的三名重度智能障礙學生為研究對象，自變項為桌上遊戲融入故事結構化教學，依變項為口語敘事能力，包含故事重述內容的總詞彙數、相異詞彙數和故事結構能力。三名受試者在經過基線期、十次的介入期與維持期後，將所蒐集的資料以視覺分析和 C 統計進行分析。研究結果顯示：

一、桌上遊戲融入故事結構教學對高職智能障礙學生的總詞彙數有立即和維持效果，介入期和維持期之總詞彙平均水準分別為基線期的 2.76 和 2.24 倍。

二、桌上遊戲融入故事結構教學對高職智能障礙學生的相異詞彙數有立即和維持效果，介入

期和維持期之相異詞彙平均水準分別為基線期的 2.71 和 2.22 倍。

三、桌上遊戲融入故事結構教學對高職智能障礙學生的故事結構能力有立即和維持效果，介入期和維持期之故事結構平均水準分別為基線期的 1.60 和 1.55 倍。

關鍵詞：智能障礙、故事結構教學、口語敘事、單一受試多重基線設計

中部地區國小資源班學生家長對子女教育期望之研究

李璧伶
桃園市中壢區信義國小
普通班教師

張美華
嘉義大學特教系
助理教授

簡瑞良
嘉義大學特教系
副教授

摘 要

本研究旨在探討目前國小資源班學生家長對子女教育期望與參與子女學習活動之現況，以及瞭解不同個人背景變項的家長教育期望與參與子女學習活動是否有所顯著差異，並進一步瞭解國小資源班學生家長教育期望與參與子女學習活動之間是否相關。

本研究針對台灣中部地區國民小學資源班學生家長進行問卷調查，問卷所得資料以平均數、標準差、t 考驗、單因子變異數及典型相關加以處理。本研究主要發現如下：

1. 國小資源班學生家長對子女抱持較高傾向的教育期望。
2. 國小資源班學生家長對子女教育期望，會因子女的障礙類別而顯著不同。
3. 國小資源班學生家長目前參與子女學習活動的情形屬於高傾向參與。
4. 國小資源班學生家長參與子女學習活動，會因家長性別、教育程度、居住地、子女性別、對特殊教育的認識程度而顯著不同。
5. 國小資源班學生家長對子女教育期望與參與子女學習活動之間相關程度為.411，且達顯著水準。

最後，根據上述結果，提供教育實務工作者及未來研究之相關建議。

關鍵詞：家長教育期望、家長參與、資源班

直觀教學法在特殊教育運用的理論 與訓練模式建構之初探

張美華
嘉義大學特教系
助理教授

簡瑞良
嘉義大學特教系
副教授

摘要

教師信念(teacher belief)是影響教學成效的首要關鍵要素。直觀教學法(intuition teaching)非常重視教師對自己教師信念的自覺和反思，認為要提升學習成效，並不只關注於學生行為及學習動機的改善或教材教具的提升或教學內容與教學策略的改變，也強調教師的信念、態度與行為會深深地影響學生的學習結果，此外並提供教師一個新的觀點去看待學生的諸種問題行為。如果教師在改變學生行為之前，能透過自覺反思過程，先改變自己對學生的信念與態度，營造一個正向溫暖及協助學生獲取成功經驗的學習環境，將導致學生會去改善他們的行為，並進一步改進他們的學業表現。

直觀教學法是由作者嘗試提出的一套教學策略，築基於禪學(Zen approach)、人本心理學(humanistic psychology)及認知行為治療(cognitive behavior therapy)的信念與理論之上。本研究旨在透過文獻回顧探究直觀教學法理論的源起、直觀教學法的意義和主要觀念、理論基礎，並進一步建構直觀教學法在特殊教育運用的訓練模式，以提升教師教學成效及學生學習成效。

本研究共分為五個部份進行探討。第一，探究直觀教學法理論的源起背景；第二，闡釋直觀教學法的意涵與關鍵觀念；第三，說明直觀教學法的理論基礎；第四，建構直觀教學法在特殊教育運用的訓練模式，包括內省訓練(Introspection training)、不評價訓練(“No judgment” training)、思考訓練(Thinking training)、同理訓練(Understanding and empathy training)、想像訓練(Imagination training)、關懷訓練(“To care” training)、互動訓練(Interaction training)、觀察訓練(Observation training)、永不放棄訓練(“Never give up” training)，這九個訓練有其順序性，按其訓練順序及各訓練之英文名稱的第一個字母，合起來恰巧為“INTUITION”一字，中文為直觀之意思；第五，根據文獻回顧結果，提出直觀教學法在特殊教育實施和訓練的建議，供教師及相關研究人員參考。

關鍵詞：直觀教學法、特殊教育、教學策略、教師信念

聲音表情融入閱讀教學

對國小學習障礙學生閱讀理解之成效

張鈞凱

臺北市大直國小資源班教師

摘 要

聲音表情為戲劇重要的元素，而近年來，大量運用讀者劇場於閱讀教學中，本研究之主要目的為探討聲音表情融入閱讀教學對國小學習障礙學生閱讀理解之成效，研究方法採用準實驗設計中之單一受試者實驗研究，以台北市兩名安置於國小資源班之學習障礙學生為研究對象，實驗教學為期八週，每週一次，每次教學 40 分鐘。本研究之「閱讀理解成效」可分為「直接理解」、「詞義理解」及「推論理解」三個部分，採用研究者所編製之閱讀理解測驗前測卷、課堂測驗卷及後測卷評量，所得資料採目視分析及效果量進行分析處理，此外，亦訪問研究對象以了解本研究之看法及評價。

本研究結果顯示：

- 一、將聲音表情融入閱讀教學對國小學習障礙學生之閱讀理解具有立即成效。
- 二、將聲音表情融入閱讀教學對國小學習障礙學生之閱讀理解具有維持成效。
- 三、研究對象對於本教學活動具有正面之評價。

最後，將本研究所得之結果，提出具體之建議做為日後教學及研究之參考。

關鍵詞：聲音表情、閱讀教學、國小學習障礙學生、閱讀理解成效

十二年國教核心素養教學與學習表現連結之探討

~以國中資優生獨立研究課程為例

宋雲卿

彰化縣立彰泰國中

摘 要

十二年國教新課綱即將在 108 年上路，新課綱願景：「成就每一個孩子，適性揚才，終身學習」，其理念為營造「自發、互動、共好」的校園文化。本研究旨在了解國中資優學生進行獨立研究與教師以素養導向教學時擦出學習表現之火花。研究者身兼資優班導師與獨立研究特需課程教師雙重身分，在教學現場以核心素養導向教學配合特需獨立研究課程探討資優生學習表現，研究者先評估學生需求及所對應領綱的核心素養並查領綱的學習表現，最後再設計課程，以了解獨立研究、學習表現與核心素養之間的關係。讓學生能以自主行動帶動溝通互動進而融入社會參與。

最後，根據研究結果，研究者提出本獨立研究課程運用於新課綱之建議，並討論未來配合十二年國教課綱進一步研究與發展的方向。

一、研究動機：

國中資優生認知發展的脚步較為迅速，但在學習表現上卻不一定迅速且正確，而獨立研究課程是資優特需課程中重要的一環，能培養學生「自主行動」探究，並且提升學生核心素養的學習表現，而研究者任教學校為教育部資優前導學校，並且研究者一路參與資優前導執行與試行資優特需課程之進行，因此期待能讓核心素養一環帶動另一環並且學生在學習表現上能更精緻。

二、研究問題：

- (一) 怎樣的研究容易帶出探究素養，進一步了解獨立研究課程與核心素養之間關係。
- (二) 從評估學生、選擇領綱、設計課程，進一步了解獨立研究課程與學習表現之間關係。
- (三) 以滾動式課程的探究素養，進一步了解素養導向教學與學習表現之連結。

三、研究方法：

本研究主要是探討資優教育特需課程之獨立研究在十二年國教核心素養教學與學習表現之相關聯，整個研究歷程依 Doherty & Evans 所提出的獨立研究三階段方式進行獨立研究教學，此三階段為：第一階段教師引導階段，第二階段獨立研究階段，第三階段為獨立研究完成的結果與討論階段。

四、研究結果：

- (一)從獨立研究課程對於提升資優生探究素養是有幫助的，獨立研究課程學生能以自主行動帶動社會參與然後溝通互動，與核心素養之間有密切關係。
- (二)獨立研究課程設計能被資優學生接受且喜愛，並且獨立研究課程讓學生能培養學生溝通互動帶動自主行動然後社會參與，與學習表現之間有相呼應之關係。
- (三)特需課程領綱引導課程設計的授課方式能提升教學成效與學生之學習表現。

關鍵詞：核心素養、獨立研究、特需課程、學習表現

The Present State and Challenges of Itinerant Education in Korea

Nina, HWANG

Department of Special Education, Graduate School of Chonnam National University

Abstract

The itinerant education in Korea began in Busan in March, 1963. Home-based special classes were established for 128 students with physical disabilities who had difficulty in entering school by mutual agreement of Kim, Hyeonok, the Mayor of Busan City and Oh, Bokgeun, the Superintendent of Busan Office of Education. An entrance ceremony was held in March, 1964 by the special subsidy given by Park Chung-hee, the Chair of the Supreme Council for National Reconstruction of the Republic of Korea in July, 1963. In 1965, the number of peripatetic students was increased to 236 and 35 classes were organized and operated. However, the number of peripatetic students was decreased to 182, resulting in the reduction of class to 28. Especially, with the establishment of public special school and the increase of special class under the Special Education Promotion Law enacted in 1977, the school register of peripatetic students was changed into special school or special class and then, the number of students was decreased. In 1992, the number of peripatetic students was decreased to 18. However, with the full amendment of the Special Education Promotion Law in 1994, itinerant education was legally institutionalized and its students were also increased.

Itinerant Education was as follows as of April, 2018. First, the subjects of itinerant education accounted for 4.73%(4,292 persons) of all people with special education needs. Second, the statistics of itinerant education by institution placed included (1)general school itinerant education, 40.3%(1,731 persons), (2) home itinerant education, 35.8%(1,537 persons), (3) institution itinerant education, 22.4%(960 persons), and (4) hospital itinerant education, 1.5%(64 persons). Third, the itinerant education by course was given to (1)babies with disabilities, 5.5%(239 babies), (2)kindergarten, 16.8%(719 children), (3)elementary school, 36.6%(1,571 students), (4)middle school, 21.5%(922 students), and (5)high school, 19.6%(841 students)(The Ministry of Education, 2018).

Although itinerant education in Korea has grown in quantity and contributed to the expansion of educational opportunity in students with severe disabilities who are at home and in institutions or hospitals, qualitative aspects have many problems. The detailed problems of itinerant education were as follows.

First, the subjects of itinerant education have difficulties in learning connection and maintaining effects due to the lack of the number of school days and negligence during school holidays. To improve this problem, it is necessary to provide distance education using Internet, home learning via computer learning, and the guidance of family members or volunteers.

Second, as the subjects of itinerant education receive education under limited environment such as home or institutions and by a small number of limited teachers, their interpersonal relationship and social ability can be delayed. Thus, it is necessary to explore methods to induce students' participation in subject activity, creative discretionary activity, and school events(sports day, excursion, or school trip, etc.) organized by their schools in cooperation with teachers, parents, school staff, and volunteers.

Third, medical support service and training needs have been suggested due to itinerant education teachers' difficulties. It is necessary to increase medical support service teachers and expand an

opportunity for itinerant education teachers to have medical support service activity training.

Finally, it is necessary to provide learning materials and support teaching materials expenses in relation to the support of itinerant education teachers. Also, it is required to provide desks and chairs for posture maintenance, augmentative and alterative communication(AAC) equipment, and various multimedia equipment and materials for home learning necessary for students with severe disabilities.

Key Words : The Itinerant Education, Special Education, Korea

The Management and Challenges of the Special Education Teacher Aide System in Korea

Taesuk, KIM

Principal of Yeosu Yeongeum Day care Center

Abstract

Purpose: The purpose of this study was to suggest the operational problems and improvement methods of the teacher aide system in Korean special education. **Methods:** To suggest the operational problems and improvement methods of the teacher aide system in special education, annual statistics for special education, annual reports for special education, annual operational plans for special education, and the Act on Special Education for the Disabled Persons, etc. were analyzed. **Results:** The operational problems of the teacher aide system in special education included (1) the uncertainty of special education teacher aide's role, (2) the lack of cooperation between teachers and special education teacher aides, and (3) the lack of a specific guideline for the management of special education teacher aides. The improvement methods included (1) the legislation of special education teacher aide's role, (2) a training system to improve special education teacher aide's professionalism, and (3) the development of a specific guideline to use and manage special education teacher aides. **Discussion:** The teacher aide system in special education is a very important system to ensure students' quality of class in the special education field. When the roles of special education teachers and special education teacher aides are not clearly separated, it may cause some conflicts between two groups. Although the Article of 5 of the Enforcement Rules of the Act on Special Education for the Disabled Persons, etc. provides five roles of assisting personnel, it is not specific. As in "Operation Plan for Special Education" by the Ministry of Education, it is necessary to indicate what special education teacher aides should not do.

Key Words : *Special Education, Inclusive Education, Special Education Teacher Aide, Special Education Teacher*

2019年特殊教育國際學術研討會出席人員名冊

縣市 服務單位	姓名	縣市 服務單位	姓名
國立嘉義大學 校長	艾群	國立高雄師範大學 特殊教育學系 副教授	吳佩芳
國立嘉義大學 副校長	朱紀實	國立台南大學 特殊教育學系 副教授	詹士宜
國立嘉義大學 師範學院院長	黃月純	國立屏東大學 特殊教育學系 助理教授	陳麗圓
國立嘉義大學 特殊教育學系主任	林玉霞	國立彰化師範大學 特殊教育學系 助理教授	詹孟琦
國立嘉義大學 特殊教育學系教授	陳政見	翻譯人員	朴賢子
國立嘉義大學 特殊教育學系教授	陳明聰	國立嘉義大學 特殊教育學系 研究生	呂孟芳
國立嘉義大學 特殊教育學系教授	唐榮昌	國立嘉義大學 特殊教育學系	李盈穎
國立嘉義大學 特殊教育學系副教授	江秋樺	國立台灣台南大學 特殊教育學系 博士生	郭雅雯
國立嘉義大學 特殊教育學系副教授	簡瑞良	國立嘉義大學 特殊教育學系	吳泐漢
國立嘉義大學 特殊教育學系助理教授	張美華	國立嘉義大學 特殊教育學系 研究生	廖于璇
國立嘉義大學 特殊教育學系助理教授	吳雅萍	國立彰化特殊教育學校教師	林雪惠
國立嘉義大學 特殊教育學系助理教授	陳偉仁	台中市西區大同國小 特教老師	林宛萱
國立嘉義大學 特殊教育學系助理教授	陳勇祥	台中市台中啟聰學校 教師	黃安祈
University of North Carolina at Charlotte	Dr.Fred Spooner	台北市大直國小 特教老師	張鈞凱
Chonnam National University	Dr. Hong - joong, CHO	彰化縣立彰泰國中 教師	宋雲卿
彰化師範大學特殊教育 學系教育學院院長	林千惠	Principal of Yeosu Yeongeum Day care Center	金泰淑 (Tae - Suk, KIM)
國立台灣師範大學 特殊教育學系副教授	王慧婷	Chonnam National University	황니나 (Ni - Na , HWANG)

縣市 服務單位	姓名	縣市 服務單位	姓名
台南大學	張真禎	國立雲林特殊教育學校	洪聆爾
國立彰化師範大學 特教所	黃懷瑩	臺中教育大學	李秀娟
國立彰化師範大學 特教所	陳嘉驊	清華大學	謝侑容
彰化師範大學	王沂凡	村東國小	許珮真
彰化師範大學	蔡宛霖	國立臺北教育大學 特殊教育學系研究生	鄭浩宇
彰化師範大學	陳致嘉	瑞祥醫院	薛偉明
彰化師範大學	陳怡樺	中正大學	杜宥霖
彰師大特研所	簡濬彥	國立彰化師範大學 特殊教育學系	宋品諭
國立彰化師範大學 研究生	張方瑜	彰師大特殊教育學系	施玗伶
國立彰化師範大學	程立庭	國立彰化師範大學	古瑜君
國立彰化師範大學	王子豪	國立彰化師範大學 特殊教育研究所	陳佳意
國立屏東大學	朱鈺葶	彰師大特研所	郭俊佑
國立屏東大學	陳婷姿	中教大碩一生	張映虹
彰化師範大學	李惟慈	嘉義縣興中國小	陳秀真
彰師大特教系學生	林佩珈	六信高中	李季家
彰師大特殊教育學系	洪暉捷	國立嘉義大學 特殊教育學系研究生	儲祥怡
彰化師範大學	葉佩伶	國立嘉義大學 特殊教育學系研究生	呂律臻
彰化師範大學	江昭璇	國立中正大學 教育學研究所	周文心

縣市 服務單位	姓名	縣市 服務單位	姓名
彰化師範大學	陳鈺欣	高雄師範大學	李國銘
中正大學教育所	石緣婷	彰化師範大學	張裴芬
國立台灣台南大學 特殊教育學系研究生	宋家慧	中正大學教育所	何慈恩
國立嘉義大學 特殊教育學系研究生	徐佳琳	晨光智能中心	黃于芳
學生	伊斯坦大· 莎霏	親美幼兒園	黃韻萍
國立嘉義大學特教 碩士班學生	姚怡如	宇熙慢飛寶貝學習中心	林麗芬
台南大學特殊教育研究所	陳政廷	國立彰化師範大學	廖英淇
彰化師範大學	謝坤呈	國立彰化師範大學 特殊教育學系研究生	蕭沛柔
彰化師範大學	陳雋元	國立彰化師範大學 特殊教育學系	林琬瑄
嘉義大學特教所	林如美	國立彰化師範大學 特殊教育學系	成思汗
國立中正大學 教育學研究所	林鼎洵	國立臺南大學 特殊教育輔助科技研究所	賴怡臻
鳴馨音樂藝術	涂玲儀	國立彰化師範大學 特殊教育學系	徐瑋孺
國立臺南大學 特殊教育學系研究生	宋柔萊	國立彰化師範大學	黃冠瑜
國立彰化師範大學 特殊教育學系研究生	楊力臻	國立彰化師範大學 特殊教育學系	張庭瑋
國立彰化師範大學 特殊教育學系研究生	賴玫君	南投縣德安啟智教養院	黃偉芸
國立嘉義大學	鄭詩瑜	國立彰化師範大學	江啟邦
國立嘉義大學 特殊教育學系研究生	李曼綺	國立彰化師範大學	李翔宇
國立嘉義大學 特殊教育學系	劉匣汝	國立彰化師範大學	吳文茜

縣市 服務單位	姓名	縣市 服務單位	姓名
國立嘉義大學 特殊教育學系	陳珮希	臺中市立霧峰農工	林慧貞
馨佳園兒童課後照顧 服務中心	呂玉華	臺中市立臺中家商	金培華
馨佳園兒童課後照顧 服務中心	顏伶如	臺中市私立惠明盲校	孫君蕙
國立彰化師範大學	蕭伶真	臺中市立大道國中	曾詩涵
國立台中教育大學	翁郁宣	臺中市立豐村國小	張華書
國立彰化師範大學	黃鈺晴	臺中市立臺中高工	林佩昀
國立中正大學	楊舒惟	臺中啟明學校	曾竹君
國立清華大學	劉鐸睿	臺中私立嶺東高中	賴璿伊
臺北市立和平國小	簡濬捷	臺中私立明台高中	張美惠
臺北市立建安國小	吳佩璇	臺中特殊教育學校	黃俊瑋
臺北市立啟智學校	王詩瑜	臺中市立啟聰學校	塗意雯
國立清華大學附設實驗 國民小學附設幼兒園	顏侑萱	臺中市立永隆國小	張靜宜
國立大湖農工	廖翌君	臺中市立中區光復國小	鄭琍心
苗栗縣立大湖國中	莊瑋鑫	屏東市立內埔國小	蔡依璇
臺中市立大雅國中	林晨華	屏東市立內埔國小	張念婷
臺中市立石城國小	何宜達	台中市立東光國小	賴乃綺
臺中市立臺中國小	施芳旻	台中市立南屯國小	王清姿
彰化縣立大村國小	黃郁評	彰化縣立埔心國中	謝明融

縣市 服務單位	姓名	縣市 服務單位	姓名
台中市立大里國小	林昱辰	彰化縣大慶商工	江欣儀
台中市立坪林國小	陳榕靚	彰化縣立南興國小	王聖詠
南投縣立鹿谷國小	謝佳年	雲林縣立斗南高中	林穎姿
國立員林農工	石繡菁	雲林縣國立北港農工	蘇庭儀
彰化縣明道大學	蔡月娟	雲林縣縣立廣興國小	扈尚善
彰化縣明道大學	蕭鈺蓁	雲林縣縣立臺西國小	譚兆玢
國立和美實驗學校	蕭雅云	雲林縣立古坑國中(小)	林芷威
彰化縣立花壇國小	邱于涓	雲林縣立麥寮高中	蔡宜璇
國立和美實驗學校	林依儒	國立屏東特殊教育學校	許弘憲
彰化縣立草湖國中	黃麗雯	國立雲林特殊教育學校	陳雅如
彰化縣立鹿鳴國中	楊妙筑	國立嘉義大學 特殊教育學系研究生	林孜芸
彰化縣立員東國小	詹凱仲	國立嘉義大學 特殊教育學系研究生	黃莉凌
彰化縣立溪州國小	蕭雅婷	嘉義市立崇文國小	李朱單
彰化縣立芳苑國中	張維雅	國立嘉義特殊教育學校	楊在珍
彰化縣立溪湖國中	曾聖尊	嘉義市立嘉北國小	鍾明芳
彰化縣立和東國小	賴亭彰	台南市立安平國小	陳采瑜
嘉義市立永福國小	陳誼紋	台南市立五王國小	黃怡華
嘉義市立嘉北國小	謝幼娜	高雄市立登發國小	謝佳蓉

