



臺灣學障學會

Taiwan Academy for Learning Disabilities

<http://www.tald.idv.tw/>

電子報

97年10月創刊

第19期 108年7月31日發行

發行人

林素貞

出版文宣組

宣崇慧、卓曉園

執行編輯

宣崇慧、卓曉園

親愛的會員，您好！

盛夏之際，學障電子報第19期也華麗登場。這一期電子報將引導大家回顧精彩的年會暨研討會，報導學障學會facebook粉絲團平台上對鑑定的後續討論，以及收錄曾世杰老師研究團隊的新知報報。台灣學障學會也持續籌劃學障的趨勢議題與學會運作，與關心學障的人士一同耕耘這塊園地。

2019年的學障年會暨學術研討會於3月16日在高雄師大圓滿結束，今年的年會主題為縣市學習障礙的鑑定程序與準則之運作，學習障礙鑑定攸關學生接受服務的資格，也是長久以來學者、實務教師與家長相當關切的議題。本期電子報為大家整理本年年會的討論內容，包括高雄市、臺南市、臺中市、新北市、臺北市、教育部國前署等六個地區和機關在鑑定方面的運作，並透過綜合座談以及學障學會facebook粉絲團平台，就整體學障鑑定在不同層級（縣市行政、學校、與專家學者等）、專業間的角色（醫療診斷、心評人員、學校教師）、鑑定的目的與未來方向，做深入討論。

在研討會訊息方面，我們特別收錄曾世杰老師研究團隊參加2019亞洲讀寫學會年會心得及其所發表的研究報告，不但讓我們一窺印度這個國家文化與教育，更精闢整理他們團隊近年在低年級學習不利的學生早期介入的實驗成果，研究發現對後續學障研究在轉介前介入、課程教材、以及教學等方向具有引導與啟發作用。

最後，別忘了持續關注學會慣例在每年春季所舉辦的學術研討會訊息，最精采的學障主題與最深入的跨領域討論，您絕對不可錯過。

第十九期台灣學障學會電子報目錄

- ◎ 2019 台灣學障學會年會暨理監事會議照片集錦 編輯室 P03
- ◎ 2019 學障年會專題報告摘要 I：高雄市與臺南市 卓曉園 P05
- ◎ 2019 學障年會專題報告摘要 II：臺中市與新北市 卓曉園 P10
- ◎ 2019 學障年會專題報告摘要 III：臺北市與國前署 卓曉園 P15
- ◎ 綜合座談側記 卓曉園 P20
- ◎ 追蹤報導－學障鑑定二三事 趙文崇 P24
- ◎ 學障新知報報：亞洲讀寫學會 2019 年會活動報報 曾世杰 P25
- ◎ 學障學會布告欄 P30

2019 台灣學障學會年會集錦



~與會人員大合照~



~開幕式~



~會員大會實況註~



~ 理監事會議實況~

註：會員大會實況照片感謝洪儷瑜教授提供。

2019 學障年會論壇側記

專題報告 I

主題：縣市學習障礙的鑑定程序與準則之運作經驗分享 I

第一組分享人：高雄市特教資源中心鑑定安置組 鍾和村組長

國立高雄師範大學 王瓊珠教授

第二組分享人：臺南市特教資源中心之永華特教中心 陳沅主任

國立臺南大學 詹士宜副教授

學習障礙鑑定的議題一直是備受關注的，而各縣市的運作模式有相當大的差異。第一場是由地主—高雄市開始，分享人是高師大的王瓊珠教授和高雄市特教中心的鑑定安置組的鍾和村組長。鍾和村組長先就高雄市鑑定的期程與工作重點、申請與執行流程說明，並精簡扼要地呈現 105-107 年度國民教育階段、學前教育階段、高級中等教育階段鑑定執行的概況，再進一步聚焦至這三年學習障礙類鑑定安置執行的概況。以國小而言，通過率大約 70-83%，放棄身分的比率約 4-9%；國中通過率大約 65-80%，放棄身分的比率約 10-15%(每年第 2 次期程除外)；高中職通過率大約 96-98%，放棄身分的比率高達 14-28%(僅統計 107 年度)。整體而言，在通過率的部分，國民教育階段大約在 65-80%之間，而高級中等教育階段則明顯偏高，原因在於前者鑑定以障礙確認且佐證需求為主，後者則以需求存續為主，屬性有所不同。在放棄身分的比率，國小較低，國中比率較國小高出一些，到高級中等教育階段較國中小高出許多，推測原因可能在於學生已具備基本學習能力、在教育階段時就讀部分的技職學校以職業專長訓練為主，學業介入的需求已不再那麼重要，也有可能學生擔心標記，所以決定放棄身分。整體而言，高雄市國民教育階段學習障礙出現率發展的脈絡是穩定的，與全國的趨勢一致。



鑑定制度的運作有一大部分需奠基於心理評量人員。高雄市的心理評量人員分為基礎級、學校級、中心級等三個級別，而在現況運作中遇到的困境有初評教師難尋、耗損率高，負向循環導致初評教師負荷更大，以及初評教師面對不熟悉的個案可能造成誤判。而特教中心也積極因應，提出相對應的積極性思考和具體建議。最末，鍾和村組長以各次鑑定安置申請量、各教育階段鑑定重點、跨教育階段鑑定等三個面向提出思考的議題，以及提出心評人員素質的精進方針。



接著由王瓊珠教授針對學習障礙鑑定學理判準作經驗分享，在學習障礙的鑑定準則中包含智力評估、內在能力顯著差異、基本學習技能不足、普通教育介入仍難改善，以及特殊教育需求的程度等。在智力評估中，王瓊珠教授提出學習障礙學生長大後智力測驗的結果可能比小時候低，全量表在 75-85 之間的判定原則會受到一些挑戰；在內在能力評估中，應以多元角度觀察，要觀察劣勢，也應該要觀察優勢；在基本學習技能中，現有的評估以讀寫算為主，語言評估較少，此外也可能出現

馬太效應，學生的智力測驗結果在正常範圍，但愈長大後就愈來愈低落，和同儕的距離愈來愈遠。而在普通教育的介入仍難改善的原則中，容易受到二級介入質量不齊的影響，投入補救教學應是轉介前介入的概念，但如何進行才能真正有效果？是否應該納入疑似生的概念

（高雄市鑑輔會無疑似生的概念）？最後提出在特教需求的評估，王瓊珠教授提出特質和環境應該要媒合，有些學生具備基本能力但仍跟不上，因為環境要求仍然超出學生的負荷。需求評估的概念在高級中等教育和大學階段更為鮮明，與國民教育階段已然不同，恰好呼應特教中心鍾和村組長也提及相同的論點。因此，委員也常須和家長說明，為什麼學生有時候是學障，有時候又不是，是因為在高級中等教育以上的階段，其鑑定理念的主軸已經有所改變。

在問題討論的部分，王瓊珠教授提出三項問題：

一、學習障礙者的能力落差大，心評人員是否多聚焦在弱勢能力的評估，而忽略努力對成果的影響或優勢能力的觀察？心評人員在評估時也要多觀察學習過程，而不是單看分數。除了弱勢能力的評估外，優勢能力也應該多加評估，而在評估時應該有多元角度，包含測驗看得到的與測驗看不到的，不宜單單著重在測驗結果。

二、早期鑑定的有效指標是什麼？一年級適合送學習障礙鑑定？小學一年級就送學習障礙鑑定似乎太早，應該有其他協助可以介入。制度在學生年紀這麼小的時候就認定落後不適合？

三、醫療診斷證明怎麼看？學校是否忽略對學習和生活適應影響的描述？在醫療診斷證明的採認，各縣市的做法不一，有些縣市採認，有些則否。就學校送件至鑑輔會時，不應單就診斷證明，應多收集相關的質性資料，對於學生的學習和生活適應有更全面的描述。



第二場則向北一點來到了臺南，由國立臺南大學詹士宜副教授與臺南市特教資源中心之永華特教中心陳沅主任接棒。首先由陳沅主任說明臺南市的鑑定機制，在鑑定資格方面是國小一年級至國中二年級之在學學生。在鑑定期程的方面，學障鑑定每學年的提報是一次，經過初檢、複檢、撰寫個案綜合報告書、個案研討、鑑定工作小組、確認鑑定結果（發公文），需歷經將近八個月的時間。在鑑定架構上分為九區，架構分為高階心評人員、中階心評人員與初階心評人員，在初檢時由各區域的心評人員先審核，複檢才交由鑑輔會研判小組與教專家學者研討。在心評人員培訓方面規劃有初篩研習、複檢研習及各分區策略聯盟研習，均為目標導向的研習。在初篩研習時以學校收集測驗與質性資料為主，複檢研習則以複檢報告和鑑定資料分析解釋為主，在分區策略聯盟研習則由資深心評人員帶領資淺的心評人員，就智力測驗的分析解釋、學習障礙鑑定策略與綜合研判報告書之彙整與撰寫進行。最後提出目前臺南市的具體成效包含(1)有效鑑定與延展學障資源予疑似生，鑑定比率在全國平均值左右且提供疑似生特教服務；(2)分區策略聯盟提升心評鑑定知能，提供各區不同需求的知能且強化心評人員發現學生困難以提供建議；(3)校校有心評深化鑑安輔機制，分區作業培養校校有心評，及時鑑定與輔導。在實施困境方面，陳沅主任則提出在個別智力測驗使用時在身障與資優鑑定有兩難且在解釋時常被誤用、鑑定耗時導致心評人員難以兼顧鑑定與教學、有效鑑定工具不足造成信效度降低等三項問題。



而後由詹士宜教授分享研判經驗，由於詹士宜教授同時參與臺南市與高雄市的鑑定，因此也點出兩個縣市在鑑定運作方面不同之處。在鑑定流程方面，臺南市鑑輔會的複檢分為初審和複檢兩階段，在初審階段是由各區域的心理評量人員審核（對照陳沅主任的心評人員分級制應該為中階心評人員），複檢階段才由研判小組（高階心評人員）與專家學者研討並研判學生資格。在高雄市則是在初評階段就需由教授做研判，有疑義之學生則至專家學者組成之鑑輔小組研判。再者，在學生資格方面，臺南市鑑輔會可以給予疑似學障的身分，正式進入轉介前觀察，在高雄市則無疑似生的身分。此外，詹士宜教授也特別在說明初審階段的時候提及，在研判時是以學科取向、差異取向、或是認知能力取向為主，在不同委員間也有不同的見解與討論。

在鑑定基準方面，智力正常僅是基本規準，仍需由其他相關資料綜合研判，但智力測驗結果為多少算是智力正常也是常被討論的，例如全量表 74-76 區間的學生有沒有可能臨界智能障礙？需不需要加作適應行為的評量？有些委員認為這個區間的學生和一般學生的學習潛能已經落差太大，對於符合智力正常的標準有疑慮，但這群學生需求協助和資源卻是確定的。在個人內在能力有顯著差異方面，包含學科間、智力測驗內在差異、家庭文化背景、學生作業樣本、適應行為、是否伴隨其他障礙（如 ADHD、語言障礙）都需納入考量。在學科表現低落方面，有閱讀、書寫、數學與聲韻覺識測驗等必要測驗與選用測驗，也需請學校檢附

學生成績與轉介前介入，以及學生作業與質性資料，而作業與質性資料是研判重點，從中可以發現學生的學習軌跡與優弱勢能力。在補救教學方面，雖然法規載明經確定一般教育所提供之介入仍難有效改善，但補救教學的師資和品質一向不穩定，對於研判也會造成影響。

在參與鑑定的挑戰，詹士宜教授提出下列四點：

一、對於疑似學習障礙學生的思考：包含對障礙類別混淆或有疑慮時如何給予身分？對於年級太低的學生，如小一學生，是應該先讓普教介入還是直接劃入特教服務？家庭文化對於學生的學習影響甚大，在研判時如何評估家庭文化的影響？對學生實際狀況的了解是由普教為主還是特教為主？是障礙觀點還是需求觀點？

二、學習障礙學生的重複鑑定次數與教授負擔：學習障礙從小學到大專院校重複的鑑定次數繁多，從新個案到跨教育階段可能多達4-5次，對於學生的反覆被確認身分是否必要可以再思考。而學障鑑定的個案量多又必須重複鑑定，鑑定重責集中在少數教授身上，也造成教授頗大的負擔。

三、轉介前介入的議題：目前補救教學的師資和品質良莠不齊，如何提升補救教學和轉介前介入的品質，讓學生能從中受益，實在值得多加著墨。詹士宜教授提出可考慮將轉介前介入調整為四階段，分別為普教補救、課後補救、特教補救、特教，讓轉介前介入的階層能更精緻，功能也能更明確。

四、國中階段智力測驗變低的問題：誠如王瓊珠教授也提及相同的問題，部分學習障礙學生在小學鑑定時智力測驗結果與同儕接近，但升上國中再測的時候就降低了，與同儕的落差愈來愈大，到高級中等教育階段再測可能已經掉到智力70以下。

在經過高雄市與臺南市精采的分享後，與會人員提出意見，提供與會人員思考：

一、洪儷瑜教授：

這二個縣市都有提到小一鑑定的問題。發展遲緩在國外是以10歲作為切截年齡，國內是以6歲，有沒有可能有一個班級安置10歲以下不分類的障礙學生？因為有一些小一小二的學生明顯發展遲緩，但做起測驗卻什麼類別都不符合，為什麼我們要等待失敗，等到學生失敗到一定程度，而不是早期介入先給資源？德國和澳門已經有先例，若有這樣一個班級是否能解決小一小二鑑定的問題？



◎縣市代表回覆

高雄市鍾和村組長：

在學前至國教階段跨教育階段時若類別不明確先以其他類別作為身分，再將重評時間拉長一年至一年半，讓學生把一年級的學業完整學習完後再做提報。

臺南市陳沅主任：

有些學生在小一入學前取得明確類別有困難，學前現行提報的時程也導致學生必須提前到中班就要取得醫院診斷證明，會從教授的建議再思考因應策略。

二、曾世杰教授

- (一) 早期鑑定需要長期縱貫性研究。
- (二) 家庭文化背景的影響：原住民在學障鑑定有過度表徵(overrepresentation)的問題，原住民學生人口比例約佔 35%左右，但鑑定為學習障礙的新案人口比例高達 50-55%左右，顯示家庭語言早期剝奪造成影響。
- (三) 重複鑑定在資源少的縣市是很大的負擔，建議心評人員與教授做一致性的檢測，將初步鑑定的責任多交一部分給心評人員。

三、趙文崇醫師

- (一) 教育界和醫界看待學習障礙的解讀不同，教育界看的是學業成就，醫界看的是學習歷程，是神經、注意、記憶等神經心理功能導致聽說讀寫算的困難，而聽說讀寫算就是語言，是聲音語言、視覺語言和計量語言建構而成，背後的意涵是音韻、語法、語義、語用，是建構的問題。
- (二) 轉介前介入的進步指標是什麼？如只看成績的進步與否是不對的，若仔細去看教了一段時間(三個月、六個月)之後建構仍然有問題，這個才是關鍵。



專題報告 II

主題：縣市學習障礙的鑑定程序與準則之運作經驗分享 II

第一組分享人：臺中市特教資源中心之山線特教資源中心鑑定安置組 張暉巧組長

國立彰化師範大學 葉靖雲教授

第二組分享人：新北市特教資源中心 朱美穎輔導員

國立臺灣師範大學 李俊仁副教授

第二場是臺中市與新北市的分享。臺中市目前由中區特教資源中心（原臺中市）和山線特教資源中心（原臺中縣）主責學障鑑定的部分，首先由鑑定安置流程來看，與其他縣市大同小異。綜合研判的部分可分為心評複審研判和專家學者研判兩個階段，研判後的結果有確認生，進入教育安置，若不符合學障鑑定基準則有幾個可能，包含非特教生、疑似生、再觀察，以及轉其他類障礙鑑定流程。其中「疑似生」與「再觀察」學生的區別在於疑似生會給予一項明確的類別（例如：疑似學習障礙、疑似情緒障礙），而再觀察的學生則未給予明確類別。在工作期程方面，一學年度在第一學期與第二學期各有一次定期流程，在定期流程之外還有非定期流程，學校有個案可以隨時提報送件，平均一學期申請總數約 2000 件，學障部分約 700 件（定期流程+非定期流程）。工作期程大致分為校內第一階段與第二階段評估、定期流程送件、書面資料複審、綜合研判會議與安置審查會議，以及公布鑑定安置結果。在書面複審的部分是由複審心評老師，每學期大約 50 位心評老師協助複審工作，複審進行方式為每位個案由二位複審心評老師共審，若不一致則交由第三位老師審查。複審結束後有疑義的個案就進入綜合研判會議，綜合研判會議是由專家學者、複審心評、校內心評老師共同討論個案。最後則是公布鑑定安置結果，學校對於鑑定結果可以提出申覆，特教中心會召開申覆會議。



在送件資料方面有二項與其他縣市較為不同者，一項是綜合研判報告，由於心評人員已培訓一段時間，因此無論送件類別為何，所有心評人員都必須撰寫綜合研判報告；一項是學習輔導資料紀錄表與相關輔導紀錄，這是由班級導師在學務系統上填寫的輔導紀錄，當送件資料加入這項資料後，心評老師發現送件學校所送的疑似生其實是因情緒行為影響學習，可能是情緒障礙疑似生而非單純學習困難的問題，這對學障鑑定的影響頗大。

在心評人員分級制，分為儲備心評、初階心評，以及進階心評等三級人員，分別有相對

應的資料、課程內容與認證方式，並要求所有合格正式編制的特殊教育教師均需成為初階心評人員。最後，張昭巧組長提及臺中市鑑定工作自縣市合併以來，已將原臺中市與臺中縣的制度整合完成，且九成以上資源班教師持有學習障礙鑑評估所需之測驗證書。在困境方面，則提到鑑定之轉介前介入資料收集不易，普通班教師期望減少所需填寫之表件，此外則是期望心評培訓精緻化，但所能舉辦之場次以及參與人數有限，目前個案研討一場次大約 30 人，若期待 700 名教師都能參加到，所要舉辦的場次非常多，所以目前是以學障和情障為目標，其他類別尚未加入。



接著由葉靖雲教授進行分享中部地區鑑定的現況及參與心得。首先，葉靖雲教授回首鑑定的經驗，不同縣市的方式略有不同，以臺中與彰化縣市為例，是有高階心評或進階心評人員先過濾和統整資料，因此擔任委員時就可以針對比較特定的焦點作討論和關注，有部分縣市有點像「坐櫃檯」，委員坐在定點聽每位個案來逐案報告，還有縣市是將書面資料寄給委員。就以葉靖雲教授的個人是蠻喜歡臺中彰化的方式，但就是場次很多，葉

靖雲教授幽默的表示「整個四月，我不是在鑑定，就是往鑑定的路上」。在臺中彰化部分，有先依教育階段分流，彰師大的教授主要是研判國高中的部分，中教大的教授則主要是研判國小的部分。在學障鑑定的議題和爭議一直頗多，葉靖雲教授分享一項有趣的研究：2015 年明尼蘇達的教授與其他二所學校的教授做了一項研究，分析美國 50 州和一個特別行政區做鑑定現況的了解，有 67% 的州使用的是能力與成就的差異，20 州不准用能力與成就的差異，16 州只能用 RTI，有一些州則使用新興的方式，如 TSW，從這項研究看來美國從 1980 年代至今，各州鑑定所使用的方式一致性還是低的。

在鑑定基準的參考原則方面可分為下列四點：(一)內在能力差異的證據明確：考量訊息處理能力，例如說的好但寫不出來、聽理解好但閱讀差；(二)基本技巧的正確性與/或流暢性評估明顯偏低：包含認字的正確性和流暢性、數感、寫字正確性和流暢性；(三)基本技巧的困難曾獲得對應性、系統性的幫助：即指轉介前介入，了解家庭環境的文化的影響是否有隔代教養或外籍配偶導致學生的困難，了解學生的困難是否有得到針對性和診斷性的確切協助；(四)評量調整、學習歷程調整等支持策略對學生的表現有提升的效果：這個部分即為需求角度，了解哪些特教服務可以幫助學生。

在挑戰的部分則提出鑑定工作的勞逸不均，有些老師不願意協助鑑定工作，只能靠不斷培訓心評老師增加人力。再者，質性資料的蒐集未必能反應學生的困難，以及轉介前的介入不夠落實，部分老師未能針對學生的顯著困難提出介入，也難以評估成效。在未來研究方面則提出專家與生手在蒐集、分析資料與研判結果上的差異，透過個案研討以了解不同縣市資深/高階心評人員在學障研判過程和結果的異同，分析鑑定資料庫中通過學障鑑定學生的評量資料，據以描繪學生的長期表現及探討影響學習表現的相關因素。

新北市由朱美穎老師分享新北市的經驗，在鑑定流程中結合學校輔導機制，在校內必須先經過發現問題或需求、個案的通報/轉介、個案(轉介)會議，執行輔導策略、召開會議成效評估等流程，而特教老師在個案會議時就可共同評估，在執行輔導策略時則掌握先合作再分工的原則，且特教鑑定安置是輔導策略中的其中一項措施，若個案有鑑定需求，在此階段則是學習障礙與情緒行為障礙轉介前介入的重要來源。此外，在鑑定安置流程方面從 106 年起也正式啟動主動篩選的機制，篩選 25-35% 學習落後的學生進行補救教學，有效運用補救教學的機制。在鑑定流程中有個重要的環節是「校內評估會議」，由熟悉學生的相關人員(家長、個管老師、任課教師、行政代表)共同討論學生的資格、安置及相關服務。新北市每年提供 4 個梯次可申請，必要時可增加梯次。在資料蒐集部分則提供補充說明引導資料蒐集的方向，針對主訴困難蒐集質性量化資料相互對照，且評量資料具有多元性，包含標準化測驗、未訂正之作業樣本、學習歷程的資料等。



在心評培訓的方面，心評培訓採不分類別，透過課程內容傳遞資格研判內涵，培訓方式包含講述式課程、經典個案研討、實作個案研討、分區個案研討、聯合會議學障場次觀摩/觀察等。在辦理的課程則針對新進心評老師、正式心評老師、審議心評老師分別規劃有相對應之心評培訓課程、一般心評教師研習課程及主題式研討課程。

在具體成效方面，分為量的增加和質的改善。量的增加方面為新北鑑定基準清楚，教師鑑定知能增加，各階段學習障礙學生人數增加；質的改善則有鑑定結果與後續教學連結、研習規劃考量心評教師需求、持續更新「新北市學習障礙資格研判及補充說明」等。在所遭遇之困難則有心評教師資料蒐集易出現套餐式測驗評估方式(將所有測驗如套餐般全部施測而非依據個案客製化施測)與分析資料驗證假設能力待加強、越晚出現的新個案影響因素複雜不易蒐集資料、資料研判時各亞型標準待釐清，以及因難或是障礙的認定標準不明。

接著是由李俊仁教授分享，李俊仁教授以「無法突破的牢籠？學障鑑定的議題」為題開場。李俊仁教授先以美國與臺灣的各類別出現率相互對照，可發現美國的國教階段身心障礙學生比例約 11-12% 左右，臺灣則約 3.5% 左右，兩者的量差異頗大，臺灣學障學生佔總身心障礙學生人口比例約 38-40% 左右，但語障學生的比例則遠遠低於美國。在鑑定的經驗中，標準的可操作性以及一致性非常重要，以新北市和臺北市為例，已經有一定的規則可以遵循，



讓心評老師們有方向，也會影響初階心評老師判斷的一致性。此外，也建議其他縣市可以參考新北市聯合安置會議的型式，邀請教授、語言治療師、職能治療師、物理治療師、社工師，以及教育局代表一起參加會議。

在鑑定標準的實務操作上遇到幾個問題：首先是智力正常或正常以上的標準，李俊仁教授的方式是分為兩段，一段是基本能力(如識字、寫字、數學基本運算)，一段是高階能力(如理解、寫作、數學應用問題)。在基本能力的

部分就不在太在意智力，因為和智力的相關性是低的。而內在能力顯著差距的部分，因法規僅定義內在能力，但未定義顯著差距，在實際鑑定時李俊仁教授不太傾向用魏氏智力測驗的顯著差距作為研判標準，因以分數差距 20 作為基準，兩項測驗就可達 12%，遠高於身心障礙學生的出現率。

接著談的是測驗的可信及有效程度的判斷，目前鑑定可使用的測驗很多，但有些測驗有些問題，例如常模太舊。此外，尚有同構念而不同測驗結果的有所差異的問題，以識字測驗常用的有 3 種，有時候 3 種測驗結果的 PR 值差頗多。通常心評老師都會先注意測驗結果最低的，因其最容易符合鑑定標準，但李俊仁教授通常會先關注測驗結果最高的，但關注為什麼其他同構念的測驗分數偏低，是否有低估的現象，是否有加作測驗的必要。

接著談亞型的判斷，我們有哪些類別？不同縣市的亞型類別不同，是複選或單一？是否有主要與次要的？此外更值得關切的是學生是否隨年齡成長亞型會隨之轉變，例如低年級可能是識字正確性的問題，中年級更明顯的是流暢性的問題。疑似個案的資料收集，新北和臺北市為避免送件學校一年後複評帶了完全一樣的資料來，發展了複評資料說明單，直接敘明複評時需準備的資料，臺北市更是直接登錄在系統。澄清個案的問題。其他的議題則有低年級確認者的再次追蹤（鑑定）？有些學生從低年級鑑定後就一路跨教育階段才被確認，期間的特教服務沒有被確認過。建議四年級要有個簡易確認的機制，確認學生現階段的能力和反應，但目前還做不到。資料的轉銜，同一個縣市在國中和國小還好，但高中職能與國教階段銜接的資料非常欠缺。第三則是全面篩檢的重要性，現在全依賴老師主動轉介個案，若有全面篩檢的機制就能篩檢疑似個案，但困難點在於行政部門的協調和合作。李俊仁教授以「鑑定只是開始」作結，強調鑑定之後的介入和追蹤更為重要。

經由分享，與會人士提問與延伸出以下議題，摘要如下：

一、請教新北校內評估會議的機制設計，以及主席是誰？(曾世杰教授)

◎新北回覆：個案通常是由校內具心評資格的正式特教老師接案進行評估工作，與會的個管老師可能同時為個案的評估老師，也有可能個案另有評估老師。新北市會設計校內評估會議的機制是因為新北市的鑑定提案個案非常多，因此資深心評在審議個案的時間很緊湊，因此期待藉由校內評估會議的討論，透過會議紀錄的相關表件得知家長對於校內心評老師的初判結果態度為何。主席通常是提報學校的特教組長或輔導主任。



二、臨床心理師和學校老師所施測的魏氏智力測驗是否有區別？

◎李俊仁教授：臨床心理師和學校老師所施測的智力測驗是一樣的，效期維持二年。

◎臺中市：在提報鑑定時會請送件學校先跟家長確認是否二年內已在醫院做過測驗，若有則請家長申請衡鑑報告。目前在運作上發現還是有一點不同，曾有臨床心理師分享，醫院有其時間和成本的考量，所以可能只做少部分的分測驗(可能只做四個)，在學障的研判上會有困難，因此目前宣導仍以學校施測為主。也會請施測老師跟學生觀察和旁敲側擊是否在醫院已施測。

三、DSM 在亞型註記的情形

◎李俊仁教授：DSM 沒有分亞型，但有分成不同的表徵 (representation)，因為若分亞型意味著背後的原因是不一樣的，現在沒有分亞型只分為表徵是因為也不完全確定背後的原因是否相同。另外，也跟 ADHD 的狀況類型，學生可能會在成長過程中亞型會變化。



四、請教俊仁老師對於語障在臺灣的出現率非常低的現象有什麼看法(楊淑蘭教授)

◎李俊仁教授：有測驗的問題，但更重要的是概念不夠清楚的問題。有現場老師反應小朋友的語言問題，卻沒有在測驗上反應出來，一種可能性是過於關心個案發展擔心其落後，但實際上個案與其他學生相較並沒有顯著的問題，另一種可能性則是測驗不夠敏感，沒有辦法反應出個案在語言上的問題，例如語用，語用在語障是蠻重要的，但目前很少測驗工具可以檢測。又或是在中文沒有複數、時態等問題，即使有人提議以量詞取代複數、時態，但在測驗上是不夠敏感的。因此所謂中文語言障礙的概念還是有些不夠清楚，即使現在有部分測驗工具能檢測語言表達與理解，但距離英文語障有清楚的基準和依據能分析還有一段距離。



五、有學生有語言問題，但在測驗上都反應不出來，導致鑑定時既非語障又非學障？

◎趙醫師：語言是音韻、語法、語意、語用，後面一端表面上在情境內的時候很難展現，必須去仔細確認才能發現後端的語意和語用有問題。在教育現場發現有些學生在語言的測驗工具表現好像沒有問題，但可以注意到聽覺理解、語法理解、短文理解、語意評估在顯著的低下。在學校上課的時候，聲音語言的處理能力不足以聽懂上課的內容，不只是讀寫算的問題，而是背後聲音語言的處理問題。



專題報告 III

主題：縣市學習障礙的鑑定程序與準則之運作經驗分享 III

第一組分享人：臺北鑑定諮詢種子教師 萬華國中 詹琇晴老師

國立臺灣師範大學 洪儷瑜教授

第二組分享人：國立彰化師範大學 葉靖雲教授

國立臺灣師範大學 李俊仁副教授

臺北市是由詹琇晴老師分享臺北市的經驗(分享內容著重在國中階段)，以臺北市的鑑定時程而言，固定上下學期各一次，上學期針對在校生，下學期則包含在校生及跨教育階段轉銜的新生，流程包含局端籌備、校內轉介、資料蒐集與評估、鑑定、安置及就學輔導等五個階段。在校內轉介的部分會針對家長、教師召開說明會。在資料蒐集與評估的階段則是由校內心評老師作觀察、訪談、撰寫報告、討論等，而在本

階段尤其重要的是跟校內的種子老師討論，若校內無種子老師，臺北市設置有一群資深的心評老師稱為「諮詢老師」，以電話的方式提供諮詢。在鑑定階段先由諮詢老師進行書面審查，審查後視需要通知送件學校補件，釐清個案問題後，才會正式進入鑑定安置會議。鑑定安置會議時，參與的人員有教授、醫師、家長代表、職能治療師之類的專業人員，以及審查的諮詢老師也會在場，最後才進入安置及就學輔導階段。

在轉介的部分，原則上由老師主動轉介為主，但因目前在推行校園適應欠佳學生的合作模式，因此有些學生是在二級介入後無效，進入第三級介入而轉到特教系統。在轉介階段會蒐集到許多學生的個案資料，再從中去分析是否可能為特殊需求學生，若有很大的機率是特殊需求學生，則會先讓學生取得疑似生的身分回到學校進行介入。在介入階段是假設驗證的過程，先從資料的分析中假設學生的學習困難，再由介入方式去驗證學生的困難為何，最後在將所蒐集的資料撰寫成個案報告作綜合研判。

在亞型的方面，這幾年的趨勢發現學生問題愈來愈複雜，往往不是單純的單一亞型。在資料的蒐集上，除了正式的評量以外，也必須有非正式評量的觀察、晤談或其他相關資料，且書面資料也必須搭配實地觀察的結果相互比對。在身心障礙手冊的部分，台北市並不一定會參考，因為這幾年發現部分學習障礙的學生到醫院取得智能障礙的身心障礙手冊。此外，也可以從特教通報網去追溯學生的學習歷程。在東區和西區特教資源中心的網站上有鑑定手冊，手冊內容提供詳細的資訊供送件學校參考，讓送件的老師有明確的規則可以依循。每學年也會針對該學年的進行鑑定檢討及專業成長研習，研習內容不一定是制式的課程，也會安排個案討論或是當學年在鑑定所遇到的問題安排研討。



在心評人員培訓的部分，會有一週的課程，部分由諮詢老師協助，並搭配有實作課程，每位學員必須撰寫二份個案報告，以小組的方式安排個案討論，由諮詢老師帶領小組討論。在諮詢教師的培訓，需要 2-3 學年，培訓方式分為見習與實作。在培訓後必須針對個案作研判，研判後與鑑輔會結果作一致性的比對，達 80% 才能取得諮詢教師的資格。最後，在鑑定具體成效方面，在鑑定制度而言，有心智障礙類整體思考，較不易忽略學生的核心困難、鑑定時程固定、對疑似生提報確認時間有嚴格規定、藉由鑑定訪談及結果說明提升普教老師對疑似生的敏感度、鑑定質性資料結合教學現場的介入、學障亞型的確認讓教師更了解學生的需求，也引導學生自我了解。就心評培訓機制而言，採心智障礙類一起培訓以增加種子教師具區辨不同障別的能力、鑑定種子教師之培訓搭配實作與引導、培訓課程依特教新知滾動式修正、特教專業提升獲取普通班教師信任、以及更能精準切中學生的問題。在困境方面，跨教育階段之鑑定分屬不同單位縱向銜接不足、家長期待與鑑定結果不一致或有不合理期待、特教教師對下一個教育階段認識有限、有些個案於學前或低年級鑑定後便未再重鑑，國中重新鑑定時發現原鑑定與現況不符。而在心評培訓方面，培訓完成時間較長易遇人才流失，以及工作繁重部分老師參與意願低落。

接著由洪儷瑜教授分享，以「學習障礙鑑定程序與運作—劇本、導演、裁判」的角色為題，先引導大家思考學習障礙的定義標準是什麼？要訂定這樣的定義標準做什麼？各國對於學習障礙的定義標準並不一樣。在挪威，完全融合的學校特殊需求的學生佔 40%，分別由校級、區域級、縣市級、全國級的輔導機制介入，不需要在乎誰有障礙，只在乎誰有需求。但很重要的前提是，國家必須有 40% 的經費挹注在特殊教育。而在臺灣只有 5% 的預算，我們應該要考慮有限的資源用來照顧誰？



「劇本」就是鑑定標準，在臺北市要求測驗資料加上質性資料，由測驗和質性資料綜合看出孩子問題的脈絡，才能判斷結果。標準化的測驗固然有些問題，但從中也得到參考的指標。臺北市是第一個推行亞型分類的縣市，當時的背景是期待老師在 IEP、在課程、在特殊需求、在轉銜都能依循這個分類，讓現場老師知道鑑定不只是鑑定，鑑定是為了教學、為了輔導。而洪儷瑜教授所用的分類是綜合文獻、研究，以及參考與醫療領域比較容易溝通的分類。各國在定義學障的時候都不一樣，所以當我們要跟其他國家比較時，例如香港、美國，就要先想清楚定義是否相同。在英國是用特殊需求 (SEN)，在學生資料上是直接敘明病名，但病名不表示需求，特殊需求則可以有學習需求、語言需求或其他需求，需求是向度的，和病名之間的關係不是很絕對。「導演」是學者和教育局，如何實施法規所訂的鑑定標準。洪儷瑜教授特別提到新北市的行政效能是非常好的，從 103 年至今提升了鑑定率，也整合了相關的資源。在新北市有偏鄉、有文化不利，就整合了補救教學的資源。導演就是要把資源整合進來，怎麼規劃角色，如何實施。而在台北市，洪儷瑜教授即規劃每位老師都是心評老師，以工作來區分，有些是負責施測的、有些是負責鑑定的、有些是負責諮詢的，以此分化角色，設定各自的目標。「裁判」就是鑑輔會。

而今天另一個要談的議題是資料分析。從鑑定標準的演變，可以發現 101 年的定義少了注意力和記憶力，在認知的部分把表達刪掉。在行為的方面是聽說讀寫算，大家也比較傾向用聽

說讀寫算。而這個部分一直廣為爭議的就是要看學業表現，還是要回到學業的基本能力？學業成績是不是一個好的研判標準，事實上是有的爭議的。當我們在看聽說讀寫算的時候，背後應該是有意義的，以 ICD 的概念而言，應該是有疾病的概念去看的。從鑑定基準中的向度，在 101 年還是納入知動和 ADD，但必須要有聽說讀寫算的問題，在 87 年時是不需要的，因為 87 年的基準包含了注意和記憶，且在聽說讀寫算有困難，即符合學障的標準。但在 101 年因為標準中已刪除了注意和記憶，因此學生除了注意和記憶的困難以外，也必須在聽說讀寫算有問題。標準的訂定沒有所謂好與不好，只是我們決定要將特教資源要分配給哪些學生。

學障研判是用絕對標準或是相對標準？是逐項研判或是綜合整體資料研判？以臺北市而言，是綜合整體資料研判，而不是一項一項回答鑑定標準。我們在使用標準化測驗的同時，也必須知道標準化測驗的限制，不只看測驗分數，專業應該有全面性的考量。在內在差異的部分，洪儷瑜教授以二個被研判為非學障的個案呈現，其中一位個案因為語言表現和智力測驗的語言理解一樣的差，所以沒有達到顯著差異，另一位個案則是因為智力的差距不夠明顯，未達顯著差異。洪儷瑜教授提醒個案在語言表現很差或是識字能力低下，但在整體評估時發現其他方面有明顯的優勢能力，就符合內在差異的條件。魏氏智力測驗是提供參考的依據，而不是內在差距的主要研判依據。所謂專業診斷應該是必須要一致性高，至少區域內要一致性高，可預測、可解釋、可驗證。當我們在討論測驗應該幾分的時候，應該要回過頭思考，是絕對標準還是相對標準？是概念還是法令的規定？是單一資料還是綜整資料？要先將定義釐清，後續的施測訓練、研判、報告都依循這個定義。鑑定會議的角色是審查，還是裁判？在臺北市因為有諮詢老師，所以洪老師的角色主要是審查，而不是裁判，只有在很少數的爭議個案才需要擔任裁判。建議各縣市在設計流程的時候應該要先把以上的問題考慮清楚。

建議各縣市的檢驗自己的資料，洪儷瑜教授常鼓勵臺北市的老師檢驗自己的校內轉介到補救教學，甚至亞型和課程教學分析的一致性，確認整個鑑定的機制有沒有偏誤，能不能跟教學做結合。



接下來是國前署所屬高中職的部分，國立高中職以及非屬於直轄市的私立學校是由彰化特殊學校的鑑定中心負責，背後主要的後盾是彰師大，因此鑑定中心主任不克出席後，由彰師大的葉靖雲教授代為分享。在鑑定的發展過程中，以前都是以國中小為主，高中職是從 103 年度才進行鑑定，而高中職的鑑定對於特教老師的挑戰性高，因為個案量最多，但特教人力卻是最少。流程方面，是以分區進行，各區都以特殊學校做為分區承辦學校。學校端提報，經過特推會審查，再送至分區委員會初審，再至國前署的鑑輔小組進行複審，通過者則送到教育部的鑑輔會審議，不通過者若有異議可以提出申復，回到初審會議再討論。教育部的鑑輔會審議通過者核發鑑定證明，不通過者若有異議則可以提出申訴。鑑定流程的部分與國中小大致相同，在時程部分則上下學期各有一次提報時程，但跨教育階段鑑定都是在每年 2 月份提報，所以負荷量最大。提報作業需要監護人或法定代理人同意及特推會審查，在高中職比較特別的是放棄的人數比國中小多，而放棄身分的個案必須向家長宣導放棄後相關權益喪失的問題，也必須經過特推會審查。在送件檢核表分為持新制身心障礙證明和無持身心障礙證明

/手冊，持身心障礙證明/手冊者必須效期在3個月以上，醫療診斷證明則必須在6個月內，魏氏則必須在1年內。

在流程方面，「心評評估」的部分首先是心評派案，在高中職的部分個案量多人力卻很少，尤其在私立學校很可能有將近200位的學生，全校卻只有1位特教老師，就會由鑑定中心指派心評人員進行協助，個案評估與資料蒐集、綜合研判綜合書撰寫、區級心評複閱及心評初評。因此在委員研判前先由區級的心評人員先做初判，資料有先經過統整。「分區初審」的部分則是有召開個案審查會議，邀請學生導師與家長及個案學生出席，心評人員列席。此外還有分區鑑定委員會會議則包括學者專家、教育行政人員、學校行政人員、同級教師組織代表、家長代表、特教相關專業人員、相關機關及團體代表。「鑑輔小組複審」則是由國前署就學者專家、教育行政人員、學校行政人員、同級教師組織代表、家長代表、特殊教育相關專業人員、相關機關及團體代表等針對分區初審結果進行複審。「鑑輔會審議」則由教育部邀請專家學者、行政、教師、家長、相關專業人員、相關團體代表等就針對鑑輔小組複審結果進行審議。鑑定結果及後續事宜則包含初步鑑定結果、申復、鑑定結果及鑑定證明、申訴等四項。心評人員培訓機制，在編制內特教教師、輔導或心理人員、現職專業人員，以及相關特教班級任課老師都符合參訓的資格。在分級部分則分為校級和區級心評人員，以及魏氏智力量表施測資格人員。

在具體成效方面，各障別鑑定結果特教人教及百分比來看，學障在107學年度第1梯次的鑑定量是略高於智能障礙。在遭遇困難方面，大概有6點：(1)心評相關評估施測費用偏低，教師參與鑑定意願低；(2)部分私立學校無合格特教老師或輔導老師，致使校內無心評人員；(3)心評人員被派案後施測時課務需自理，導致教師協助意願低；(4)高中職學障評量工具不足，影響學障身分及亞型研判；(5)部分學障個案高中職階段與國中階段鑑定結果不同，家長對此有所抱怨；(6)相較於其他障礙，學障放棄特教身分比例偏高，可能隱含入學管道及學校輔導問題。在高中職會有一些「黑數」，也就是有些學生既不同意鑑定，又不放棄身分，就一直名義上保有身分但卻又未接受服務。

接續由李俊仁教授以「高中職的學障鑑定 哪裡是牢籠的籬籬？」為題來談高中職的區塊。首先，概念上學障不會是高中職才出現，但可能因為國中小是學障卻未被鑑定出來或是無法確認，或是家長不讓孩子鑑定，都可能造成高中職會跑出新個案。學障，至少讀寫障礙是終身的影響，但可能因為個人能力、家長教育程度、環境的關係致使症狀減輕，而導致在高中時期百分等級無法落入障礙類別。李俊仁教授提出一個問題：雄女、雄中是否可能為學障？就DSM-V的基準不是，因為DSM要求要同年齡的成就以下，至少百分等級50以下。但就差距標準，去看學生可能的成就及現在的表現，以及將學生必須非常非常努力才能達到現在的成就列入研判的考量，則可能是。在以全國身障百分比的數據來看，高中職較國中小低，且另一個有趣的現象是，在國中小學障的出現率，南部比北部高，但在高中職則倒過來，北部比南部高。



回到法規的規定，在智力正常或正常程度部分提到一份橫斷性研究，蒐集不同年齡一般生、學障生的智力表現，研究發現學障學生隨著年齡成長語文理解指數(VCI)的分數是往下降，

一般生則是維持。這其實不難解釋，假設是讀寫障礙的學生，因為讀和寫的困難，相對於一般學生在取得知識上是比較不利的，而我們大多數的知識(尤其學校知識)都是書面為主的。而智力測驗所測的是與同年齡學生的表現，當其他人向上提升，學生卻不動時，在比較相對位置時就是往下掉。所以我們在現場會發現有些學生在低年級的時候，智力測驗表現還不錯，但到了國中之後落到輕度智能障礙的範圍，對研判就會造成困難。另外在魏氏智力測驗的解讀，特別是對於注意力缺陷的學生，由於在處理速度和工作記憶的分數往往偏低，因此全量表分數對這些學生而言是不合理的推估。因此，如何解讀智力測驗的結果是研判時重要的問題。

回到高中職學障佔百分比比較國小低的問題，推估可能有幾個原因：(1)學生沒有繼續升學；(2)高中職的研判基準和國中小不太一樣，導致結果有差異；(3)國中的資料沒有完整轉銜，但學障的研判是需要看教育史和發展史；(4)因國中和高中職的管轄權不同，六都市立高中職與國立高中職的管轄權不同，可能研判的基準不同；(5)是否有足夠敏感的測驗可使用，或是現有的測驗不夠敏感。研判時確實部分需要依賴測驗，但必須要有質性測驗搭配參照，才能合理推估學生的實際能力。

此外，李俊仁教授提出在研判現場遇到的問題，首先，是高中職 ADD 或 ADHD 在用藥的問題，有不少的個案是用藥就差異很大，有醫療需求而無特教需求。再者，是 ADD 或 ADHD 除了注意力以外，必須在聽說讀寫算方面出現狀況，如果是共病就沒問題且比例很高，但若是 ADD 或 ADHD 而導致聽說讀寫算就不能算是學障(ADD/ADHD 不能是主因)。第二是早年有識字障礙，高中職後因為夠聰明致使識字問題不再那麼嚴重，但在考試時需要延長考試時間，延長考試對這個學生是有幫助的。第三則是在面試的時候有些學生是很想要爭取維持特教身分，因為可以降低及格標準或放寬評量標準。

在高中職的鑑定牽涉的因素比國中小複雜許多，有動機、情緒或其他因素糾結在其中，在研判時相對於國中小也較為困難。在研判時還是建議能列出明確的規則，才能有所依據，不同委員也才能有一致性。李俊仁教授最後以「嗯，我感覺到有牢籠，但不知道藩籬的範圍」作結，頗為耐人尋味。



綜合座談

側記人 卓曉園

一、林素貞理事長總結今日的重要議題—

每家導演都導的不一樣，因為資源不一樣

(一)學障鑑定的行政歷程—

一年幾次時程？

小一小二的學生如何鑑定？

心評人員如何分級？

疑似學障生是否可以接受特教服務？

(二)學障專業綜合研判歷程—

評量工具？基準詮釋？IQ 多少算是正常？

初出現的時程~如何看待高中職才出現的學障孩子？

終結時程~放棄身分的孩子就不再是學障嗎？

學障鑑定歷程如何與補救教學資源相扣？

(三)學障鑑定結果的次分類(亞型)—

要不要亞型？有哪些亞型？亞型怎麼分？

測驗工具不足，無法對孩子的困難提供佐證的證據？

心評人員不足，勞逸不均，有沒有足夠的人力可以做亞型分類？



二、臺中學習障礙協會家長陳麗文理事

縣市鑑輔會應遴聘家長代表，家長代表是分類別(學障由學障家長代表)或是只要是1-2位家長代表就參與所有類別的研判？

洪儷瑜教授：法令中的名稱為「鑑輔委員」，因此有些縣市只讓鑑輔委員的層級來做研判，但鑑輔委員的人數是有限的，就不太可能學者專家、家長代表都有學障類別，是由少數的學者專家和家長代表研判所有類別，含感官生理、學障等。在臺北市的運作之可以由學障類的學者專家和家長代表，是因為在鑑定機制的規劃上是將研判放在鑑輔會下的工作小組，每個工作小組依各類的類別找各自的委員，因此委員都具有該類別的專長。

中華民國學障協會劉永寧祕書長：協會有強力促成家長代表進入工作小組，但各縣市執行的情形不一。另這幾年參與國前署的高中職鑑定，表達家長的看法與大家討論：

國小是學障，國中是學障，為什麼高中就非學障？包含放棄、黑數(不鑑定不放棄)、非特生三種情形。在法規上智力正常的標準是智力測驗結果70以上，但現在智力高和學業成就在PR25以上的被排除。目前語文和數學都必須低於PR25，只要有一項高於



PR25 就被排除，對學障孩子是不利的，學障孩子是有很大的可能是高智力，或是語文和數學只有其一低落，但這樣就不符合研判標準了。

黑數，學障學生在經過家長和國中小資源班投入大量資源後，提升學業基本能力，進入高職後可能不再學業成就嚴重低落，因為高職類科對於國英數的學業要求較低，以及學生接受考場服務(延長考試時間)後提升學業成績，但卻因為成績不夠低落而導致身分被取消。學障孩子一定要學業成績很低落且語文和數學都要低落才是嗎？這不合理。

有些學校有身分和沒身分沒有太多的差異，家長就被勸說放棄。另外值得注意的是在鑑輔會時學校宣稱已向家長告知取得家長同意，但後來參加某區鑑輔會當場抽了 4 位個案電話聯繫家長，聯繫上 3 位家長，3 位家長都說怎麼可以放棄？一放棄可能就畢不了業。很可能是孩子不想被標記，就自己簽了名。老師應該要親自打電話跟家長確認是否同意孩子放棄身分。另外，私立學校負擔太重，僅一位老師服務全部學生且該位老師不見得是合格特教老師，在高一重新鑑定時跟家長和孩子告知時只提到減免學雜之類的福利，以及若未來不升學身分對孩子的意義不大。但孩子在高一時候並不知道自己是否未來要升學，等高二高三想升學的時候要再取得身分就很困難。以後進入大學如果沒有身分，就沒有服務。孩子需要思考，老師需要講清楚。

郭馨美理事：曾參與教育部對地方政府評鑑，我看了資料和數據，請問家長代表是找哪一位？參加的是大會和工作小組？許多縣市都回答都有，但沒有分類。鑑定時雖然不分類，但不同場次有不同類型。學障不是每個縣市都有團體，不代表學障家長不會表達。家長代表參加研判是從家長的角度去看學生的特質和需求。



三、中部特教學校的老師(參與高中職的心評人員)

在高中職的鑑定實務所遇到的困境：

- (一)高中職鑑定用的成就測驗用的是國三的測驗常模，PR 值高於 20 就被判定非學障，除非有明確的證據，但在高中職鑑定時又不能取得學生國中小的鑑定資料。高中職的考卷學習單難度過高，沒有參考價值。有些學生的成就測驗可達 PR20 以上，但學業成就很低。
- (二)魏氏有效期限是一年，目前鑑定的時程剛好剛過期，導致重複施測魏氏。
- (三)國前署要求心評人員寫出次類別，資料不足難以研判。



王瓊珠教授：

- (一)高中職和大專鑑定的學校生態比較類似，與國中小的狀況比較不同。高中職和大專鑑定建議將特教需求是否存續做為重點，而不是將很多時間放在測驗和能力檢測。除非是新案需要蒐集完整的資料，若是舊案鑑定的重點，應該是瞭解其特教需求更迫切。
- (二)在次類別的部分，在國前署有多次召開會議討論，在最近的一次會議有在高中職的部分次類別有鬆綁，在工具評估不是很到位，資料也有流失的情形。所以，可以辨識次類別的學習障礙者仍鼓勵註記亞型，若無法確認亞型者，也允許不加註。

洪儷瑜教授：

- (一)全國施測成就測驗的意義和必要性？制度的設計有問題。如果就讀的是私立學校，成績為什麼一定要低落才是學障？
- (二)高度鑑定率的縣市，建議縣市自我檢測是否放棄人數也多？若是依賴行為檢核和測驗結果，沒有比對發展史和相關質性資料，偽陽性的風險是高的。
- (三)高職和大專學生在鑑定時與國中小發展史比對，是否還需要施測智力測驗和成就測驗？不需再施測直接確診，從需求評估去看就可以。

四、家長

- (一)知動型學障的鑑定，只有北部有，中南部沒有，沒有鑑定也沒有介入。
- (二)資優學障的身分難以取得。
- (三)學生到高中職才提出鑑定，可能是到高中職的自我認同改變，或有評量調整的需求。
- (四)私立高中職的學障孩子表現不差，老師勸說孩子放棄，不要被貼標籤。



縣市回應

- (一)臺中沒有知動型學障鑑定。
- (二)高雄王瓊珠教授：有一部分會歸類在非語文學障，在鑑定時重點不僅是孩子的次類別，而是孩子的困難和限制是否影響到學習和生活，若影響明確仍可能取得身分。
- (三)臺南沒有知動型學障，回歸到孩子特質有沒有需要特教需求。



李俊仁教授

- (一)新北的知動不單獨成次類別，必須是伴隨而非主訴，主類別仍是聽說讀寫算的困難，通常是書寫或數學。在資料呈現上，若是延長考試時間可以明顯看出正確率的差異，就會懷疑孩子有注意力或知動的困難。
- (二)承認雙重殊異，以1.5個標準差為原則。
- (三)若學生書寫障礙，只需要評量調整，不需教學介入，怎麼計算特教老師的服務量/點數？

洪儷瑜教授

- (一)特殊教育的服務包含間接服務，不是到資源班上課才是特教服務。即使學生只是評量調整，資源班老師在考試期間需要做的事情很多。不願意到資源班上課，或是私立學校不需要特教支持，這一類的學生就不是特殊學生？
- (二)雙重殊異要看各縣市執行資優教育的狀況。資優鑑定非常嚴格，學障孩子往往不太能通過資優鑑定。但在雙北有地區型資優方案，審核標準相對寬鬆，資源班老師看到學障孩子的優勢，不見得是取得資優鑑定後的身分，而是用方案或校內才能班的方式發展優勢能力。所以雙重殊異的學生是否一定要取得資優的資格，要看各縣市在資優教育的資源。



五、趙文崇醫師

學習障礙是中樞神經信號處理障礙，導致系統性帶有意義的符號方面學習及建構產生問題，而在學業學習上產生障礙。這些困難會因孩子的體質、環境的影響、教學的教材、測驗的內容而呈現不同的結果。醫療在看學障鑑定的時候，意義在於讓孩子了解自己的體質適合什麼和不適合什麼？讓孩子了解當他在學習系統性帶有意義的符號時會需要更多的努力，甚至可能某部分一直都學不會。聽說讀寫算就是聲音符號和視覺符號的建構，在大腦的建構產生問題。直接看文字的筆劃、部件建構很清楚。孩子的困難是終生的，不只是教育體系中特教資源的支持，離校後家庭的支持、學習動機的持續是最重要的。學障孩子困難的確認不只是學業的介入，而是生涯規劃的方向也要因而修正，需要特教老師、家長共同。鑑定不只是取得資格，而是知道體質，知道協助的資源，這才是關鍵。



學障學會臉書討論團

後續討論

文章：趙文崇醫師

打拳不能打空氣 鑑定診斷不能摸瞎

那天理事長請我做最後的總結，我第一句話是說：「我越聽心情是越沉重」。我真是有感而發的。我 PO 前文完全沒有責怪教育體系的意思，我是擔心，我是心痛。因為學障生的鑑定已經耗費了我們國家人力物力如此的巨大，這麼多認真的工作人員以及專家學者每天奔波於途中都是在憂心評鑑的問題。大家提出來的程序都是嚴謹合理的，但是為什麼還是這麼多家長有怨氣。**資源需求的評定和學障診斷的鑑定綁在一起是主因**。評定是特教資源需求的資格鑑定，診斷是個案障礙體質的確立。診斷確立指標沒有抓到，以需求的多寡作為診斷的依據當然是引發爭議的地方。大家好像是視知覺中的背景主題功能不良一樣，所收集個案的學習障礙訊號(資料)那麼多，但卻沒有辦法抓到關鍵的主題一樣。現在教育部依 DSM-5 要鑑輔人員分出亞型，豈不是強押已經重度視力模糊的人指出要到 101 的路要往哪個方向嗎？

醫學的理學臨床檢查有一個名稱，叫 hard signs 是指這些異常症狀的背後是有異常功能病理位址的指標性。在神經精神醫學和心臟血管科醫學都有。看到這種症狀就知道是在某項神經功能上缺失或異常，不必猜不必猶豫。當一個孩子突然間笑起來右眼眯嘴斜，我們認為他的顏面神經有問題(facial nerve palsy)有問題；當他的走路右臂不甩動，左臂正常甩動，我們說他的左側大腦可能曾受傷過；若合併其他的相關病史資料，我們就確立腦性麻痺的診斷。學障生的筆畫部件的缺失產生的誤字現象。這些現象若經過補救教學(RTI)沒有辦法改善(排除學習環境不良、不熟練、教學不力及情緒等因素造成的誤字)，就是個案在文字學習及神經訊號運用上異常的直接證據，就應該判該生為學習障礙生。因為它符合全世界有關【學習障礙】的定義。其餘的如注意、記憶、理解、知覺、知覺動作的問題，因為原因很多，無法成為清楚的障礙判定的指標，乃為 soft signs。

臨床上建議看孩子的寫字，因為中文的文字是意符文字，有它在學習歷程的獨特性證據。它的前段歷程與文字符號的形-音-義之記憶板模建構的完整性有關。這牽涉到文字符號的筆劃部件在中樞神經建構的完整性以及和過去音聲語言的音韻、語法、語意、語用訊號(音聲語言的語音語意)等認知的連結；而它的末段牽涉到執行這文字語言輸出的筆畫動作的計畫，協調以及執行自動化的建立，即執行記憶(procedure memory)。這個記憶的運作因為牽涉到記憶系統的內建訊息回取和上千個遠肢端的反射動作計畫，當有問題就不容易掩蓋，不容易造假，不會消失，不會好。是學障生臨床診斷可靠的表徵。由於學障生有這種中樞神經內建訊號的傳遞模式異於常人，以至於對於外界訊號的接收與理解會有狀況，他們透過聽說讀寫歷程來學習的困難永遠存在，我們要給他們時間和空間。他們的注意力分配會產生問題，我們把它認為這些錯誤是因為注意力不集中所導致。但我認為這種學障生的注意力無法維持或持續的表現是**共癱**(不是共病)，與文字的書寫，閱讀的理解的繆誤沒有因果關係。不是因為注意力不集中才會寫錯，而是因為中樞神經信號的處理有異於正常，導致無法集中注意力合併讀寫障礙。因此這些多筆畫、少筆畫，部件取代，部件錯置，鏡像字經適當的教導之後無法改善，就不是注意力不集中所引起，苛責孩子無濟於事。

本文轉載於學習障礙討論團 3 月 29 日趙醫師的文章，經本人同意後於學障電子報刊登。
此文截至文章擷取日止，共有 221 人關注按讚，並有 37 個留言討論，對此議題深具影響力。

學障新知報報：亞洲讀寫學會 2019 年會活動報報

2019 Annual Conference of Association for Reading and Writing in Asia (ARWA 2019)

曾世杰

前言：這是我第一次參與亞洲讀寫學會(ARWA)的研討會，這個研討會比起我過去參加的閱讀研究研討會如 IARLD 或 SSSR，更為有趣，也更和我們台東團隊在做的研究有關。台灣雖然處在亞洲，但我們對歐美的讀寫發展知道的反而多過亞洲各個國家，這次在印度，見到這麼多種語言及書寫文字的研究者，看到他們在努力的題目和方向，真是大開眼界。

壹、ARWA 的介紹

亞洲是全球最大洲，人口最多，文化語言（書寫系統）多樣，各國的研究者均在自己國內進行相關的讀寫基礎研究及學習困難的了解與介入研究，日本筑波大學的 Akira Uno 教授在 2013 年啟動了地區性的 symposium，參與的各國教授包括日本的 Akira Uno、香港教育大學的 Kevin Chung、韓國的 Jeung-Ryeul CHO、日裔的英國教授 Taeko Wydell、Catherine McBride 及台灣的洪儷瑜教授（台灣師大特殊教育系），當時主要的是中、日、韓三種語言文字相關研究的交流。

到了 2016 年 7 月，在經過討論之後，ARWA 成立，除了上述的學者外，又加入了印度裔美國籍的 Malt Joshi (Reading & Writing 期刊主編)、韓國的 Soyeong Pae，和香港的 Connie Ho。第一任的會長則是香港中文大學的 Catherin McBride、副會長則是台灣的洪儷瑜教授。到今年 2019 才是第三次的年會。

貳、印度這個國家

此次年會選在印度果亞，主要是因為印度裔理事 Malt Joshi 的建議及連繫。印度有 13.39 億人口，直追中國。種族宗教多元，在街上看到的女性服裝髮型妝扮，多采多姿；不算方言，語言有 151 種，其中 29 種語言的使用人口超過一百萬，有 122 種語言的使用人口超過一萬人。這些語言主要緣自有印歐語系的印度-雅利安語支（使用人口約占總人口的 70%）、達羅毗荼語系（如 Tamil 語，新加坡官方語；使用人口約占總人口的 22%）及漢藏語系（約 8%）。年會中，許多報告討論的艾克撒拉組字系統（Akshara orthography）系統，那是一種印度-雅利安語支各種語言共用的拼字系統，雖然約有 10 億人使用，卻是中日韓等東亞國家沒有聽過的，也因此產生了許多讀寫 universals 與 cultural specific 的辯證機會。

從台灣過去，我們先到孟買，再轉機到孟買南方 600 公里處的果亞。因為 2008 年孟買的鐵路曾遭遇恐攻，我們去的當天，印度和巴基斯坦又發生空戰，局勢緊張，我們經歷了安檢最嚴的孟買機場。機場要過五關也就罷了，連進旅館、進星巴克都有金屬偵測器，實在辛苦。

路經孟買，就順便參加了兩個 tours，印度的人均所得約為 1850 美元，台灣是 24,000，貨幣為盧比，1 台幣相當於 0.43 盧比，因此物價相對便宜。我們第一天 5 個人租了一部 12 人座小巴，連司機加上說英語的導遊，一整天只要 5,500 台幣。我們走了主要的景點，搭了本地人搭的火車，對印度以成本極低廉的方式提供交通服務、教育及醫療，令人印象深刻。

孟買有 300 萬人，其中 55% 住在貧民區。我們走訪其中一個貧民區。居民住在小小的陰暗房子裡，認真辛勤地工作，有的在機器震耳欲聾的小巷割回收，在白色燈下的縫製成衣、在充滿化學藥品味道的小間揉皮，未脫稚氣、像小孩的媽媽帶著小小孩蹲坐在黑暗的房間裡，眼睛安靜的凝視……到處都有年輕人在用手機，這表示每一個人都有戶口登記，我們也很高興地知道，每一個在街頭嬉戲踢球的小朋友，都有受教育的機會，並且有許多居民因為受過教育而已經成為生活較為寬裕的白領階級。

知道這世界上有許多的人努力在為改善自己的生活不斷的努力，總是讓人感動。

參、ARWA 2019 研討會

研討會在果亞邦舉行，印度基本上是個聯邦國家，各邦有相當的獨立性，在孟買，對外國人最方便的交通工具是 Uber，但果亞邦剛剛拒絕 Uber 進入。北果亞是外國人常去的渡假勝地，西面阿拉伯海，以沙灘聞名。這次研討會就在果亞邦的 BITS Pilani 大學舉辦。

研討會的品質：

ARWA 這次的主辦單位以最精簡省力的方式辦理，例如，名牌是請參與者拿油性簽字筆自己寫的，書面資料只有議程，共 10 面（5 張）A4。這也許對主辦單位省事，看來也很環保。但缺點是我們看得到的只有報告標題及報告者的姓名，連來自那個國家、那所大學都無從知道。讓參與者在 parallel sessions 時要選那一場時有點痛苦。全場都是用英語溝通的，缺少書面資料，也讓英語聽力不夠好的參與者較難了解各場口頭報告。可能是各種口音的英語，實在讓人難以了解，聽眾也難以同時專心聽講與做筆記。也難怪有幾位國外的教授及研究生說，她們覺得受益最多的還是互動式海報，因為摘要、研究的背景、研究問題、研究設計、研究結果、統計圖都很清楚的印出來了。

第一天的主要講員結束之後，立刻接著互動式海報，我覺得這種安排順序有很大的好處——在研討會一開始就很快地促成與會者大量的互動，再來是吃中飯時，大家認識了，就比較容易有話說，這種安排很值得參考。

肆、研討會的內容

根據議程，兩天各有一場 keynote speech，另有口頭報告 47 場，互動式海報 25 篇，休息時間又少又短，非常緊湊。另外我自己統計了一下，至少有 18 個國家或地區的研究者參與，包括 Australia, Canada, China, Finland, Hong Kong, India, Israel, Japan, New Zealand, Philippine, Portugal, Singapore, Sri Lanka, South Korea, Taiwan, Turkey, United Kingdom, 和 USA。所討論的語言包括 Chinese, English, Hindi, Korean, Malay, Tamil 及其他記不起來的許多語言。

而討論的主題包括：

主題演講 1：串起散落的珠子：多語背景下讀寫習得的理論、實務和政策 (Connecting the dots: Theory, practice and policy of literacy acquisition in multilingual contexts. By Pooja Nakamura)	
主題演講 2：社區方言對窮孩子閱讀習得的影響 (The impact of community Dialects on reading acquisition in children growing up in poverty. By Julie Washington)	
拼字與寫字 (spelling)	跨語言研究 (Cross-linguistic studies)
讀寫評量 (Assessment)	閱讀理解 (Reading Comprehension)
教育科技 (Technology in Education)	學習機制 (Learning Mechanisms)
雙語習得 (bilingualism)	字形處理 (orthographic processing)
記憶與流暢性 (memory and fluency)	課程與教學 (Curriculum & instruction)
研究與教育間搭橋 (Bridging res & edu)	組字覺識和拼寫字 (Ortho awareness & spelling)
閱讀時的注意力與執行功能 (Attention & Executive Functions in reading)	雙層語言、方言和多重語言 (Diglossia, dialects & multilingualism)
閱讀困難的科技介入 (Technological interventions for struggling readers)	閱讀困難之介入研究 (Intervention for struggling readers)
讀寫關係 (Reading-writing relations)	跨文化的閱讀 (Reading across cultures)

此外，開場時，理事長 Catherine McBride 有個很短，但非常精采的 opening talk，她把全世界的書寫語言分成義符 (logographic 或語素音節，如中文) 文字、音節文字 (syllabic) 和字母 (alphabetic) 文字；而音節文字又可分為「無音素表徵 (如日文的假名)」及「潛藏音素表徵 (如韓國的 Hangul)」，而三大類的文字，又因為文字設計的緣故，有的只有幾十個字母，有的有幾百個，中文可能有 6500 方塊字，文字和語音之間關係，有的非常透明，有的透明度差。而各國的官方語言，和兒童家裡說的母語未必相同，有的國家甚至有多種官方語言。而且，教育系統要求的第一外語 (通常是英語)，和國家官方語言與兒童家庭母語間，在組字規則上又有程度不等的差異。而亞洲有最豐富多元的語言環境，這些差異，對研究者及教育者都是最有趣的挑戰，值得跨國的學者一起來著手研究。

伍、我們的研究

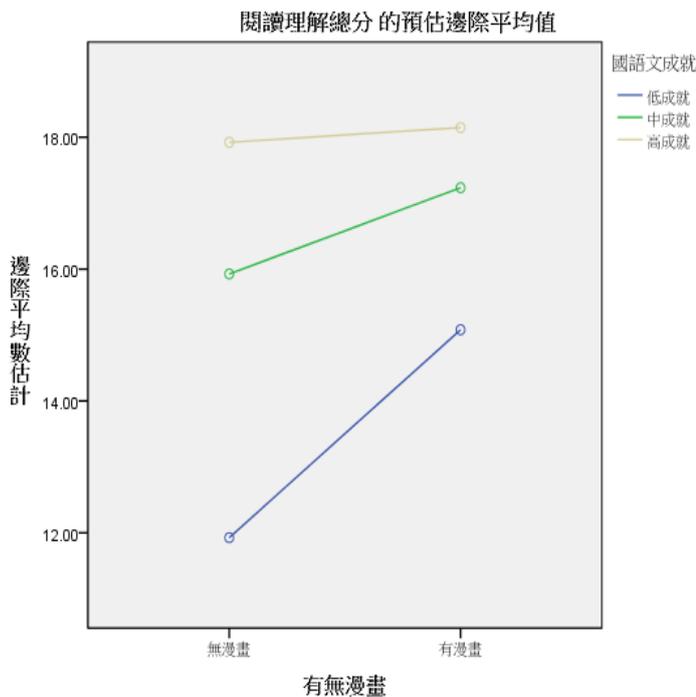
(一) 研究摘要：

我們這次的研究以互動式海報展出，題目是「漫畫式語文教材對二年級讀者閱讀理解的影響」。研究者蒐集兒童感興趣的幽默、有趣、感人或令人驚奇的故事，發展出程度大約三年級的漫畫教材，每一課有 16~18 幅漫畫，每一幅漫畫有 2~3 個句子，一課課文從 460 字到 610 字。

研究設計為真實的實驗設計，自變項有閱讀成就 (高、中、低) 與組別 (漫畫教材、純文字教材)。依變項是課程本位的閱讀理解分數。

268 名參與的國小二年級學童在下學期結束時，被隨機分派到實驗與對照組，兩組都要閱讀一樣的 4 則故事，但實驗組閱讀「漫畫＋純文字課文」，對照組閱讀「純文字課文」。每閱讀完 1 個故事，兒童必須回答 5 題 4 選 1 的閱讀理解選擇題。總共 20 題仿 PIRLS 的題目包括「低階的表面檢索題（6 題）」及「高階的推理、評價題（14 題）」兩類。

兒童的閱讀成就由參與兒童的導師根據上一學期的國語期末成績判定，最前面的 20%、中間的 60% 及最後面的 20%，分別為高、中、低成就學生。



研究結果指出，以閱讀理解總分為依變項時，閱讀成就與組別有交互作用，即漫畫對閱讀理解的影響必須視兒童的閱讀成就而定。由圖一可看出，對高、中成就的兒童，有沒有漫畫，對他們的閱讀理解影響不大，但對低成就的兒童而言，漫畫顯著地提升了他們的閱讀理解。進一步的分析指出，這個提升的效果並未發生在「低階的表面檢索題（6 題）」，而發生在「高階的推理、評價題（14 題）」。

總結是，漫畫為什麼會有助於低成就兒童提升閱讀理解的程度，主因不在於漫畫幫助他們的解碼，而是幫助他們發現較高階的推論、詮釋和評價。

（二）與會者的反應

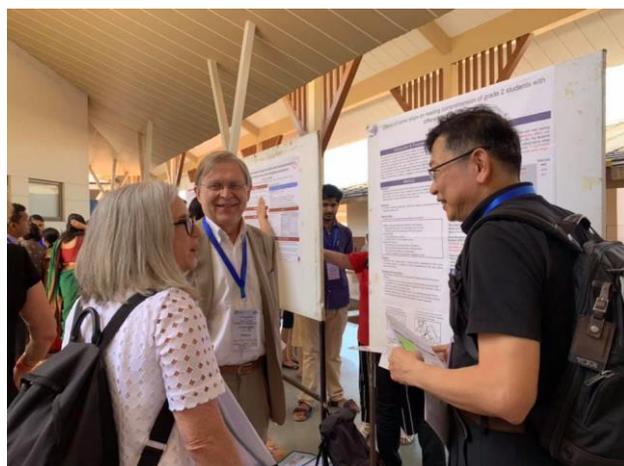
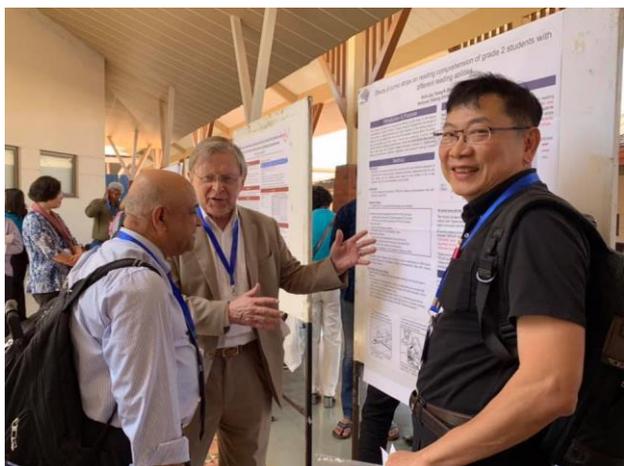
我們這個海報的「生意」特別好，有絡繹不絕的各國學者來探詢、拍照、拿講義，我做為主要的說明者，從開始到末了，話講個不停。也許是大家對這個主題感到興趣，也許是真實的實驗設計清楚容易理解，但也許是海報裡就展示了 4 格有趣的漫畫樣本。

一位女士說，她是印度的閱讀障礙家長團體的代表，她的兒子就只愛看漫畫，不愛看文字。但是學校老師偏偏就不准她的兒子看漫畫。她要回去告訴老師，漫畫可以幫助弱讀兒童的閱讀理解，未來的教材應該往這方面發展。

（三）Heikki Lyytinen 的肯定

最讓我們振奮的是這次最大咖的學者 Heikki Lyytinen（相片中穿卡其色西裝的人）對我們的肯定。Heikki 是芬蘭的學者，他和團隊發現，嬰兒出生幾天的對語音的反應，就是未來他們是否有讀寫障礙的預測指標，他們的長期縱貫研究從嬰兒做到成年人，並以此研究聞名於世。Heikki 後來投入聲韻覺識訓練，發展出線上的聲韻覺識工具，應用這個工具的國家跨五大洲，Heikki 也因此成為 UNESCO 的科學家，全球風塵僕僕地提倡閱讀教育。

Heikki 先是排隊等我們的講解，對前一組聽眾發講義時，他又主動走上來索取講義。我們在說明時，他全神貫注，不斷提問，最後告訴我們，這是個重要的研究，因為漫畫能引起兒童的閱讀動機，現在又有證據可以提升閱讀理解。沒有好的教材，我們就不可能造成改變。他離開一會兒之後，又走回來，幫我們向Malt Johsi 及其他學者說明這個研究的重要性，Johsi 就是會議的主辦人，Reading & Writing 的主編。



台灣學障學會佈告欄



歡迎常來逛逛：台灣學障學會網站：

<http://140.127.41.73/TALD/Default.aspx>

歡迎成為我們的一員：會員申請資格：

- 一、個人會員：贊同本會宗旨，年滿二十歲，具有研究或服務學習障礙暨相關專業之經驗，並由會員二人以上介紹之資格者。
- 二、團體會員：贊同本會宗旨，且經政府機關核准設立之公私立機構或團體，由會員二人之介紹，得為本會團體會員。
- 三、贊助會員：凡熱心學習障礙相關議題，並贊同本會宗旨之個人或機構，由會員二人介紹，經理事會審核通過，得為本會贊助會員。
- 四、榮譽會員：凡對於學習障礙之研究或推行，有重大貢獻者，由理事會提經會員大會通過，推選為榮譽會員。
- 五、預備會員：贊同本會宗旨，未具有研究或服務學習障礙暨相關專業之經驗，並由會員二人以上介紹之資格者。

會員(除贊助會員及榮譽會員外)入會時應填具入會申請書，經理事會審核通過後，依章程規定繳納入會費及常年會費。

歡迎熱心人士贊助，讓我們走更遠的路。

本會劃撥帳號：42296195

