

淺談學習、操作與解釋語言評量 的困難與常見錯誤 ——從中等學校特教系師資生的觀點出發

林思賢

臺北市立蘭雅國中
實習教師

葉芃

國立臺灣師範大學特殊教育學系
大學部學生

摘要

本文以中等學校特教系師資生之觀點，探討在學習與操作語言相關評量時容易出現的困難與錯誤。首先介紹特殊教育領域常見之語言評估方式，再提出實施以及解釋語言評量結果過程中常見的錯誤。實施標準化測驗常出現的困難與錯誤包含不熟悉評量工具等六項；非標準化部分則有資料完整度不足和評量之信效度問題兩大困難；而在解釋測驗結果方面，則包含對測驗性質不了解等六項困難與錯誤。最後，提出針對師資培育、測驗編製與師資生學習之具體建議與調整方向以供參考，盼能提升特教系學生在語言評量方面的知能與學習成效。

關鍵詞：語言評量、中等學校特教系師資生

前言

語言障礙學生佔特教生總人數比例不高，只佔高級中等以下學校全體身心障礙學生總人數的 1.5%（教育部，2018），但其他身心障礙類別學生也可能有語言溝通相關問題。早期文獻顯示如聽覺障礙（林寶貴，1985；張蓓莉，1989；鍾玉梅，1994）、

智能障礙（林寶貴、黃玉枝、張正芬，1992）、自閉症（林寶貴、曹純瓊，1996）、腦性麻痺（林寶貴、林美秀，1994）等，以及多重障礙之學生皆可能合併語言障礙。此外，溝通訓練為特殊需求領域課程之一，在教學前更需評估學生的語言溝通能力。可見，特殊教育工作者應具備評估身心障礙學生語言溝通能力的知能與技能（張世慧、藍瑋琛，2018），此亦是各大學

本文作者感謝國立臺灣師範大學特殊教育中心胡心慈主任給予的寶貴意見，使本文更臻完整。

特教系訓練特教教師的重點之一。

筆者在學習各類語言評量方式時，曾遇到一些困難或犯下錯誤，更在擔任教學助理的過程中，發現修課學生亦會犯下相同錯誤，因此將這些困難與錯誤歸納於本文中，期待能藉由筆者的學習經驗，提出困難與錯誤的可能成因及具體解決面向。

本文從中等學校特殊教育職前教師（特殊教育學系師資生）的角度出發，首先介紹特教教師常用之語言評量方式，接著討論在學習與操作標準化、非標準化語言評量時的困難與常見錯誤，以及在解釋結果時容易出現的困難與錯誤，最後提出相關建議，供專家學者與特教系師資生參考。

壹、特教教師評估語言溝通的方式

評估工具之選擇會影響診斷結果與日後介入決定與方向(Fulcher-Rood, Castilla-Earls, & Higginbotham, 2019)，而在鑑定語言障礙學生時，應以多元與完整之評量方式，對學生的語言能力進行綜合評估與研判，而評估方法應同時包含標準化測量與非標準化之評估方式(張世慧、藍瑋琛，2018；劉惠美，2013；Betz, Eickhoff, & Sullivan, 2013; Caesar & Kohler, 2009; Owens, Metz, & Farinella, 2015; Roy et al., 2013; Wilson, Blackmon, Hall, & Elcholtz, 1991)。黃瑞珍(1996)也曾建議學齡兒童之語言評量應以正式測驗為主，並搭配語言樣本分析，以系統與客觀的方式了解學

生語言能力，並作為教學之依據。以下將針對中等學校特殊教育學系師資生在學習語言相關評量時，會學習到的標準化工具與非標準化評估方式進行簡單介紹。

一、標準化工具

標準化測驗為使用頻率最高的工具之一(Betz et al., 2013; Fulcher-Rood et al., 2019)。劉惠美(2013)提到，在鑑定語言障礙學生時，可使用的測驗有15種左右，而在中等特教教師的職前訓練中，常使用的標準化工具有以下數種。

(一) 兒童口語理解測驗(林寶貴、錡寶香，1999)

本測驗主要用來初步評估與篩檢有口語理解困難的兒童，共有四個分測驗，包含聽覺記憶、語法理解、語意判斷以及短文理解，採用年級常模，適用於國小一至六年級的學齡兒童(林寶貴、錡寶香，2000)。分測驗一為聽覺記憶，搭配評量圖冊進行施測，分測驗二則提問並請受試者判斷答案，分測驗三要求受試者找出句中語意不合之處並說出正確的句子，分測驗四的短文理解，則由施測者念讀一小段故事，再詢問學生問題。其題本即為紀錄紙，施測者可同時唸讀題目與記錄受試者作答反應，每分測驗皆附有數個受試者在施測時可能的狀態及使用策略的選項，以供施測者勾選。

(二) 修訂學齡兒童語言障礙評量表(林寶貴、黃玉枝、黃桂君、宣崇慧，2009)

主要用於評量6歲到12歲11個月的學齡兒童口語理解與表達等能力，以進行語言障礙學生的篩選與鑑定。該評量表共

有四個分測驗，其中兩個分測驗僅用於判斷語言能力正常與異常，不納入總分計算（分測驗一、三），而另外兩個分測驗結果納入總分計算（分測驗二、四）。本測驗要求施測者在避免干擾的環境中施測，並鼓勵受試者做出最大努力，過程中則不讓受試者知道答案或其答案正確與否。施測所使用的工具包含指導手冊、畫冊、題本／紀錄紙、手錶、桌椅，並以個別方式施測，受試者坐在施測者的旁邊；在過程中，施測者之題本同為紀錄紙，指導語也直接印在題目旁；在判斷各題計分時，指導手冊有提供評分建議，以避免不同施測者之間產生的誤差。

(三) 修訂畢保德圖畫詞彙測驗 (PPVT-R) **(陸莉、劉鴻香，1994)**

本測驗可評估3歲到12歲學生的語文應用能力，並作為字詞成就測驗或學業性向測驗，亦能測量詞彙能力。其包含甲、乙兩式不同副本，施測前須先了解受試者的實足年齡，以便決定測驗之起始題號，建立基礎水準。由基礎水準開始施測，測得最高水準即停止。施測前，施測者需先讓受試者練習施測例題，通過標準之後才開始施測起始題。

(四) 各類型之檢核表

除以上三種標準化測驗工具外，用以篩選語言障礙或溝通困難學生的檢核表也是初步評估常用工具（劉惠美，2013；錡寶香，2013）。主要有國語正音檢核表【第二版】（席行蕙、許天威、徐享良，2004），該測驗為標準參照測驗，適用於國小一年級以上疑似構音障礙者。其中包含兩個分

測驗，分測驗一為構音診斷測驗，個案根據圖片念出對應詞彙的語音，主試者則以四種符號標記替代、省略、贅加、歪曲等四種錯誤；分測驗二為聲音與節律診斷測驗，施測者利用題本中四張連環圖片提問並請受試者回答，以評估學生的聲音與節律。若受試者不善於組織故事，也可使用構音診斷測驗的圖片作為刺激，讓受試者回答圖中所發生的事情。施測過程中，需要使用到的工具含指導手冊、題本及紀錄紙；施測者在過程中可錄音，以方便事後檢查。

而其他檢核表則包含特定行語言障礙檢核表（錡寶香，2008）、說話／語言障礙嚴重度檢核表（錡寶香，2013）、嚴重語言障礙兒童溝通發展檢核表（李卉棋，2008）、學齡階段語言學習困難學童檢核表（林寶貴、錡寶香，2006）、說話檢核表（林寶貴、錡寶香，2006）、語用能力檢核表（錡寶香，2006）等等。

二、非標準化評估方式

除標準化工具之外，仍有其他非標準化評估方式，包含個案史收集、晤談、系統性觀察及語言樣本分析等（張世慧、藍瑋琛，2018；劉惠美，2013；Beck, 1995; Betz et al., 2013; Caesar & Kohler, 2009; Hux, Morris-Friehe, & Sanger, 1993; Kemp & Klee, 1997; Wilson et al., 1991）。

(一) 個案史收集

實施正式評量前，先蒐集個案的語言相關背景資料如發展史、醫療史和教育史等紀錄，或從問卷獲得資料（張世慧、藍瑋琛，2018；Owens et al., 2015; Salvia,

Ysseldyke & Witmer, 2017),以初步了解個案發展脈絡及語言能力現況,並作為評估個案語言問題成因、重點方向與可能介入方式之參考(劉惠美,2013;Shipley & McAfee,2009)。

(二) 晤談

透過與個案、重要他人或教師進行晤談,評估個案在不同日常溝通情境之語言表現與困難,更能從與個案晤談過程中,觀察其語言行為、溝通意圖、方法與效能等各項能力(張世慧、藍瑋琛,2018;劉惠美,2013;Fulcher-Rood et al.,2019;Salvia et al.,2017),比起蒐集書面之個案資料,晤談能更深入收集學生資料,甚至能補足個案史或問卷較不清楚的部分。

(三)系統性觀察及語言樣本分析

語言樣本分析為語言評估之重要工具,也被認為是最能真實反應個案語言表現的方式(Fulcher-Rood et al.,2019)。藉由系統性觀察、紀錄和分析個案面對不同溝通情境與對象的溝通行為表現和語言樣本,以了解其語言能力及問題。蒐集語言樣本的場域可能包含一般家中、學校教育場所等,常使用的蒐集方法有以個案感興趣的談話主題、圖片或玩具等作為媒介,營造多元的自然溝通互動情境(張世慧、藍瑋琛,2018),並使用開放式問句誘發或引導個案口述內容故事,同時錄音、錄影紀錄語言表現,再將語言和非語言行為轉錄為書面紀錄(Ingram, Bunta, & Ingram,2004;Miller,1981),並進行樣本分析,以評估個案語言真實表現,補足標準化測驗未能評估之其他語言面向能力(王秋鈴、

林素貞,2008;林玉霞,2012;黃瑞珍、吳尚諭、蔡宜芳、黃慈芳、鄭予安,2016;劉惠美,2013;錡寶香,2001;錡寶香,2006;Kemp & Klee,1997;Shipley & McAfee,2009)。

語言樣本分析向度包含語速、音韻、構詞、語意、語法及語用等,常見的語言句子層次分析向度及指標有平均句長(MLU)、總句數、清晰總句數、總詞彙數(NTW)、相異詞彙數(NDW)、不同詞彙出現頻率(TTR)、語句中斷、重複、停頓和說無關詞彙後放棄之句子形成困難及詞彙奪取情形等,句子層次以上分析向度含故事文法與情節分析、連結詞應用、篇章凝聚性分析等(林寶貴、錡寶香,2006;錡寶香,2001;Owens, Metz, & Farinella,2015)。

貳、學習與操作語言評量的困難與常見錯誤

以下就中等學校特教系師資生執行標準化與非標準化語言評估常見之困難與錯誤進行說明。

一、標準化語言評量的困難與常見錯誤

初學者施測標準化語言評量可能的困難、錯誤及其成因有數種,這些困難與錯誤皆可能降低標準化語言評量之信效度或造成誤差,茲將之分述如下。

(一) 不熟悉多分測驗或多階段之評量工具

語言發展的組成要素甚多,以修訂學

齡兒童語言障礙評量表為例，含「語言理解」和「口語表達」兩大向度，其下各有四個與六個子成分，不同的子成分間又可以不同方式進行評估（林寶貴等人，2009）。因此，一份標準化的語言評量常具有多個分測驗，且每個分測驗的施測方式與工具也不盡相同。筆者認為對於初學標準化評估工具的特教系師資生而言，一個具有多項分測驗的評估工具是不易操作的，在尚未熟練多項施測方式與工具的情況下，初學者可能因生疏而操作錯誤，例如國語正音檢核表（席行蕙、許天威、徐享良，2004）的圖卡忘了翻頁，造成個案回答錯誤，進而低估其能力。

此外，進行不同分測驗時可能需轉換工具或使用相同工具，以修訂學齡兒童語言障礙評量表為例（林寶貴等人，2009），「畫冊」在每個分測驗皆會使用到，但非每一題目都需使用，施測者測完該題目後，應收起畫冊，而非翻到下一頁，但紀錄本上給予之視覺提示，只提示施測者以下數題需使用哪一張圖卡，並不會提醒施測者下道題目不需使用畫冊且應收回，少數初學者可能因此忘記收畫冊或直接翻頁，讓受試者看到下張圖片，干擾施測過程。而依照本測驗畫冊之圖卡順序，分測驗二將使用圖卡一、二、三，然分測驗三又會使用圖卡一，容易使施測新手手忙腳亂。

(二) 閱讀指導手冊時發理解問題

在實施標準化測驗步驟時，需注意一致性以確保信度（張世慧、藍瑋琛，2018），而測驗指導手冊為測驗實施過程及結果解

釋之依據，施測者應確實閱讀並理解指導手冊後，再開始進行施測與結果解釋。對於初學者而言，準確了解語言評量指導手冊的內容實有難度，筆者根據自身與提供諮詢過程中經驗，歸納原因如下：

1. 理論基礎不夠扎實，未能確實了解語言溝通的內涵與元素，因而無法理解測驗的理論基礎或各分測驗的設計或評量重點，降低測驗操作及結果解釋之學習速度。
2. 因經驗或先備知能不足而難理解指導手冊之語句、專有名詞。
3. 指導手冊語意不清，造成施測者誤解指導手冊之意涵，以至於測驗結果之信度受影響。

(三) 正式操作前練習不足

師資生在學習操作語言相關標準化工具時，常沒有足夠的練習便直接進行施測，例如只在課堂學習後就直接施測，而未事先練習或熟讀指導手冊，但部分工具同時有多個分測驗，操作較為複雜，造成施測過程中的不熟練、不流暢或操作測驗過程中的錯誤，以致信效度下降。

(四) 操作測驗過程中的失誤

在進行標準化語言評量操作的過程中，新手容易犯下幾項錯誤：

1. 因生疏或緊張，造成唸讀題目時口齒不清、發音不正確、語速過快／過慢或念錯題目等狀況。
2. 唸讀題目時發生「笑場」的情況，如兒童口語理解測驗之測驗題有許多「錯誤句」十分有趣，引人發笑。
3. 唸讀指導語或題目時違反規則，例如：

複誦有關聽覺記憶等限制唸讀次數的指導語或題目，嚴重影響測驗結果與信效度。

4. 部分圖片測驗引導不適切，給予太多或太少的引導，造成高估或低估受試者能力的狀況。

(五) 評分／計分上的困難與錯誤

語言評量的計分，往往仰賴施測者來判定答案是否符合標準，但主試者的偏見 (Owens, Metz, & Farinella, 2015) 或不熟悉測驗往往影響答案與分數判斷。在判定受試者答案的分數上，新手可能因缺乏經驗而無法準確且立即的判斷並記錄該答案所應獲得的分數，或是產生主試者偏見，如受到月暈效應的影響，當受試者答案模糊不清時，可能偏向將答案判定為正確。

而修訂學齡兒童語言障礙評量表的連環圖卡與自由說故事题目的評分項目，如「是否有主題」、「是否有順序、邏輯性」、「是否為自創」等，對新手師資生而言，皆難以直接判定學生得分。或是兒童口語理解測驗中，受試者需要更正題目句子中錯誤的部分，「判斷其更正答案是否符合語意或邏輯」也考驗新手過往的語言經驗與判斷能力。

(六) 因故施測不在常模範圍內的學生

目前實務上能評估超過 12 歲學生的標準化語言評量並不多，因此若要評估中等教育階段學生的語言能力，有時仍需仰賴常模範圍只到 12 歲的標準化工具，並以計算年齡當量或年級等值、對照最高年齡組常模等方式推算該生的語言能力。然而，在施測過程中個案可能因題目難易程

度不符、缺乏挑戰性、誘發之刺激過於幼稚而沒有足夠的動機受測，多以概括或簡單回答的方式隨意回答，造成分數上的偏誤。例如筆者曾協助某校為一名高職一年級疑似學習障礙的學生施測修訂學齡兒童語言障礙評量表，在進行到圖卡四時，學生只願意對每個題目回答起床、盥洗、著裝、出門各一個詞彙，而不願對圖片內容多加詳述，當筆者嘗試引導時，也因緊張與生疏，難以誘發更多該生的回答，所以評量分數很低，但該分數並不足以代表學生真正的語言能力。

以上六點為新手在操作標準化語言相關測驗時，可能遇到的困難與錯誤，值得讀者留意。

二、非標準化語言評量的困難與常見錯誤

初學者在學習並實施非標準化語言評量時，可能因多種原因致操作困難或錯誤，進而影響評量之信效度，尤其「語言樣本蒐集與分析」更是挑戰評量者本身專業訓練、基本知能、經驗與練習準備程度，茲將常見困難與錯誤分述如下。

(一) 操作費時費力，導致資料完整度不高

不論是訪談、個案史或語言樣本分析，操作過程皆需花費許多時間和人力蒐集資料、系統性統整紀錄與分析 (黃瑞珍等人, 2016; Kemp & Klee, 1997)，此外，也需顧及個案和家長的時間安排。因此初學者在操作非標準化評量時，常受時間限制未能蒐集完整評估資料，以致無法全面分析個案狀況，影響評估結果。

(二) 評量之信效度問題

非標準化之評估方式，如語言樣本分析之信效度議題常被提出討論。黃瑞珍等人（2016）與錡寶香（2006）提到影響語言樣本分析信效度可能原因包含代表性語言樣本蒐集方式、語言樣本大小、語言樣本轉錄、華語斷句等。以下將分別敘述初學者操作語言樣本分析常見之信效度問題。

1. 代表性樣本蒐集不易

蒐集並分析具代表性的資料，才能如實反應個案能力，例如：需訪談對個案熟悉的重要他人，以提供切合個案目前語言表現之資料。語言樣本取得之語境越多元且接近日常生活互動情境，越能反應個案真實表現，而情境佈置、題材及互動方式等因素亦會影響取樣代表性，例如：互動方式含交談對話、自由遊戲、敘事與說故事等（黃瑞珍等人，2016；錡寶香，2001；ShIPLEY & McAfee, 2009）。

然而，初學者在蒐集語言樣本時，可能因時間或經驗不足而難以控制語境，談話主題內容、溝通類型和誘發個案言語方式常過於單一，例如：多採用讓個案敘述故事書或圖片方式蒐集語料，而忽略交談對話、自由遊戲等其他語言樣本誘發方式，又或是開放式問句使用頻率過低，導致個案自發性語句過短等。以上種種原因皆可能造成語言樣本質與量的不足，影響平均語句長度、總語句數、語法結構變化和複雜性、相異詞彙數等向度分析結果（黃瑞珍等人，2016；Southwood & Russell, 2004），例如：受時間限制影響而以樣本分鐘數為採樣標準，以致樣本總語句數不

足，或只使用故事敘述方式而限制個案多樣詞彙表現，降低語言樣本代表性與信效度。

2. 蒐集之語言樣本過小

語言樣本大小會直接影響語言樣本代表性與分析信效度（Finestack, Payesteh, Disher, & Julieta, 2014），大部分文獻指出語言樣本至少需含五十至一百句話語，尤其以一百句以上，該評量才達足夠信度水準（黃瑞珍，1996；黃瑞珍等人，2016；Gavin & Giles, 1996；ShIPLEY & McAfee, 2009），但初學者可能因時間、經驗不足或當下未能留意語句數，而無法蒐集足夠語句量之樣本，影響評量信效度。

3. 難以完整轉錄語言樣本或轉錄結果一致性低

語言樣本轉錄意指以書面方式記錄個案言語內容，其中應包含詳細的語言、非語言表現與助於解釋個案溝通意圖和語句的語言線索（黃瑞珍等人，2016）。然初學者可能因過於緊張、技術與經驗不足而無法在當下詳實記錄完整溝通過程，事後只憑音檔轉錄語言樣本，而難以辨識個案模糊之字詞及語意，或無法從完整情境脈絡、非語言提示分析個案語言表現。

新手轉錄語言樣本時，可能尚未掌握斷詞斷句原則，以及不完整、不清晰或重複語句、仿說、無意義字詞等無效字詞定義與刪除規則，造成不同轉錄者結果不一致狀況，例如：沒有刪除「那個呦」等常出現於句首的無意義字詞，或評估者對於「我要和天一樣高」的斷詞斷句結果不同，如：「我要，和，天，一樣高」及「我，

要和，天，一樣，高」，影響平均語句長度分析結果與價值(Finestack et al., 2014)。

評量之信效度問題直接影響測驗結果的代表性，也影響結果解釋的準確性，師資培育工作者與特教系學生宜多加注意以上問題。

三、解釋語言溝通評估結果的困難與常見錯誤

解釋語言溝通的評估結果時，需整合標準化工具與非標準化工具之資訊以進行綜合研判(張世慧、藍瑋琛，2018；劉惠美，2013)，而對新手來說此步驟並非易事。特教系師資生在解釋語言溝通評估結果時有幾項困難：

1. 不了解測驗的性質與功能、測量的內涵、分數使用限制等等，因而無法客觀解釋分數或同時整合標準與非標準化工具結果，產出偏差或只根據片面資訊而過度推論的解釋(郭生玉，2016；鈕文英，2018；Owens et al., 2015)。
2. 面對龐大而複雜的語言樣本，新手分析不出特徵、語言分析向度不夠完善(如：偏重口語語言評量，而較忽略書面語言能力評估、缺乏語法等層面分析)等等(王秋鈴、林素貞，2008)，或無法由樣本中摘錄共通錯誤、缺乏其他語言層面分析。
3. 難以合理推論或解釋衝突的資料(Salvia et al., 2017)，例如：當測驗及語言樣本分析產生不同結果時，需佐以其他資料彙整、評估與解釋，而非直觀推論。
4. 無法根據受試者文化背景合理解釋評

估結果，造成含有文化偏誤或歧視的解釋(Peña et al., 2006; Salvia et al., 2017)。

5. 語言會隨時代變遷而產生新詞彙或意義(羅振彰，2010)，但許多測驗工具年代較為久遠，或在國外已經多次再版，例如：國內仍使用畢保德圖畫詞彙測驗第二版，但 Salvia、Ysseldyke 與 Witmer (2017)提到該測驗之原版已修訂至第四版。因此新手難以區辨這些變遷或差異，而無法精確解釋結果。
6. 在解釋與分析結果後，需提供受試者及其重要他人、特殊教育專業團隊有關語言溝通方面的教學介入建議，或是擬定相關教學目標。特教系師資生可能因缺乏測驗結果解釋的能力及相關教學經驗，而提出與評估結果無關、不適切或模糊不具體的建議。

以上皆為師資生新手在解釋語言溝通評估結果時，可能遇到的困難與錯誤，新手需多加避免，以免產生偏差之結果。

參、因應師資生在語言溝通評估上的困難與常見錯誤

許多執行評量過程的困難與錯誤，皆源自對測驗的不熟悉或理論基礎不扎實，因此，在特教教師的職前訓練中，提供師資生更多機會熟悉測驗之操作與解釋是必要的，才更能符合師資升職前準備之需求。以下以師資生角度，提供進行師資培育工作的老師們學生之學習心得與初淺建議。

一、在師資培育上可做的調整

許多執行評量過程的困難與錯誤，皆源自對測驗的不熟悉或理論基礎不扎實，以下以師資生角度，提供進行師資培育工作的教授們筆者之初淺建議。

1. 因語言溝通相關之理論基礎牽涉語言學、發展學與聽力學等需花時間學習之專業領域，因此提供學生足夠的時間吸收課堂知識，充分了解語言溝通相關的理論基礎與評估向度十分重要。建議在要求學生學習與施測語言評量之前，先進行完整的理論基礎教學，以增進學生對語言溝通理論基礎的了解。
2. 在學生施測真實個案前，於課堂中安排測驗練習時間，甚至在授課教師的監督下實際操作測驗，有助於測驗的熟練。
3. 於相關課程中教導師資生如何進行語言障礙量表等標準化測驗及語言樣本分析等非標準化評估方式之答案分數的判定或結果解釋，並提供模擬個案讓師資生在課堂實際練習並繳交作業，以確保學生在實際計分與解釋個案資料前，至少有一次模擬練習機會。
4. 讓學生以合作學習的方式，針對一位有語言溝通困難的個案進行全面性的溝通能力評估。在小組多次評估學生的過程中，授課教師可不斷與小組討論，並協助修正錯誤，避免整體評估與解釋方向錯誤，師資生也能藉由持續滾動式修正，正確學習語言評估方式。
5. 於課堂中教導學生整合標準化、非標準化評估結果及語言評估報告之撰寫重點，並輔以實際個案範例或前人（學長

姊）的優秀範例進行說明與參考。

6. 多方讓學生藉由講座、參訪等活動，了解實務現場之狀況，進而能在語言評量後提供具體可行之建議。

二、在標準化測驗編製上可做的調整

標準化語言評估工具的發展實為不易，正確的操作使用能增進其價值。以下從新手的觀點，提供發展與編製測驗的研究者參考建議，以從編製層面減少新手使用可能發生的錯誤。

1. 同一分測驗的施測模式、題型設計、指導語設計一致，以避免施測者需額外注意每一題目的施測規則。
2. 避免使用過於艱深的專家詞彙，或闡述不清、容易混淆的語句，而在語句的撰寫上，力求通順、明確、簡潔，避免模稜兩可的灰色地帶。
3. 提供明確的視覺提示提醒施測者，例如：若非每一題都需更換圖卡，則在要更換圖卡的題號前給予明顯標記，或是某一題具有特殊規則時，以特別的記號標註。
4. 提供測驗解釋方式的指導，甚至在必要時提供範例，例如：參考魏氏兒童智力量表第四版之指導手冊、技術與解釋手冊（陳榮華、陳心怡，2007a；2007b），提供解釋測驗的方法、步驟及實際個案範例。

三、給特殊教育學系師資生的建議

除上述對於專家學者們的建議外，特教系學生也應努力學習語言相關評量，增加自我專業知能。以下提供特教系師資生們學習語言相關評量的參考建議。

1. 藉由課程訓練、相關文獻閱讀與範例、詢問專家或有經驗者等多元管道，增進語言相關理論、施測原則、測驗結果解釋與訓練面向等基礎知能，以全面分析個案語言能力，並給予適切目標設定與建議。
2. 確實閱讀測驗指導手冊與相關參考文獻，以全面了解測驗與評量方式的實施，降低施測時的慌亂與不安，也避免結果判斷和解釋偏差。
3. 在正式對個案施測前，可事前蒐集個案基本資訊（個案史），包含障礙與嚴重程度、智力、文化背景、語言發展狀況與目前問題等，甚至個案的興趣、喜愛的活動或平常溝通模式等資訊，初步了解對個案，並針對資料不足或需特別觀察處擬定施測計畫，依個案特質準備適切之刺激，以與個案建立良好關係、吸引並引導其順利進行評估。
4. 在正式施測前，增加實際操作練習時間，小組亦可自行模擬個案或預設現場可能發生之狀況，例如：個案缺乏動機。並事前準備因應方式和計畫備案，以利現場隨時應變、調整。
5. 宜評估個案年齡、情緒穩定度等特質，考量施測次數與時間規劃，並預留彈性休息或轉換時間（黃瑞珍等人，2016），避免施測時間過短、蒐集語言樣本不足等狀況發生。
6. 在評估與解釋評量結果的過程中，宜多詢問老師、專家與相關經驗者（現場教師、學長姐等），並參照測驗指導手冊、文獻與報告範例等參考資料進行分析，

確保解釋過程與方向無錯誤或疏漏。

結論

語言與溝通所涵括之概念極為複雜，且個案語言表現可能受語境、誘發刺激和方式、個案本身認知能力、動作、社會情緒與發展、特質等因素影響（錡寶香，2006），因此操作或評量語言能力顯得格外困難。對於初學語言評量的師資生而言，不論是學習或操作標準化與非標準化評估，或是統整各項評估結果，並進行綜合研判、提出相應結果解釋和建議，皆非易事，需花費許多時間充實自我、反覆練習並汲取專業建議和經驗，才可降低困難與錯誤產生。此外，期盼專家學者們透過測驗編製及適切教學降低初學者操作、解釋和研判結果之困難和誤差，協助師資生正確使用評量工具。而特教系師資生也應努力學習各項理論基礎與工具使用，為自己與未來的學生負起責任。

參考文獻

- 王秋鈴、林素貞（2008）。台灣地區兒童語言障礙評量現況調查之研究。**特殊教育與復健學報**，**19**，1-23。
- 李卉棋（2008）。嚴重語言障礙兒童溝通發展檢核表信效度研究（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學，臺北市。
- 林玉霞（2012）。語言樣本分析法。**雲嘉特教期刊**，**15**，10-16。

- 林寶貴(1985)。聽覺障礙兒童語言障礙與構音能力之研究。**特殊教育研究學刊**，**1**，141-164。
- 林寶貴、黃玉枝、張正芬(1992)。台灣區智能不足學童語言障礙之調查研究。**聽語會刊**，**8**，13-40。
- 林寶貴、林美秀(1994)。學齡腦性麻痺兒童語言障礙及其相關研究。**聽語會刊**，**10**，30-52。
- 林寶貴、曹純瓊(1996)。高雄市國小階段自閉症兒童語言能力調查研究。**聽語會刊**，**12**，46-61。
- 林寶貴、錡寶香(1999)。兒童口語理解測驗指導手冊。臺北市：國立臺灣師範大學特殊教育學系。
- 林寶貴、錡寶香(2000)。兒童口語理解測驗之編製。**特殊教育研究學刊**，**19**，105-125。
- 林寶貴、黃玉枝、黃桂君、宣崇惠(2009)。**修訂學齡兒童語言障礙評量表指導手冊**。臺北市：國立臺灣師範大學特殊教育中心。
- 林寶貴、錡寶香(2006)。**語言障礙學生輔導手冊**。花蓮縣：國立花蓮教育大學。
- 席行蕙、許天威、徐享良(2004)。**國語正音檢核表指導手冊【第二版】**。臺北市：心理。
- 郭生玉(2016)。**教育測驗與評量**。臺北市：精華書局。
- 教育部(2018)。**107年度特殊教育統計年報**。臺北市：教育部。
- 張蓓莉(1989)。聽障學生之語言能力研究。**特殊教育研究學刊**，**5**，165-204。
- 陳榮華、陳心怡(2007a)。**魏氏兒童智力量表第四版指導手冊**。臺北市：中國行為科學社。
- 陳榮華、陳心怡(2007b)。**魏氏兒童智力量表第四版技術與解釋手冊**。臺北市：中國行為科學社。
- 陸莉、劉鴻香(1994)。**修訂畢保德圖畫詞彙測驗(指導手冊)**。臺北市：心理。
- 張世慧、藍瑋琛(2018)。**特殊教育學生評量**。新北市：心理。
- 鈕文英(2018)。**質性研究方法與論文寫作(第二版)**。臺北市：雙葉書廊。
- 黃瑞珍(1996)。**評量兒童語言能力的方法**。**國小特殊教育**，**20**，21-31。
- 黃瑞珍、吳尚諭、蔡宜芳、黃慈芳、鄭予安(2016)。**華語兒童語言樣本分析：使用手冊**。新北市：心理。
- 劉惠美(2013)。**語言障礙學生鑑定辦法說明**。載於張正芬(主編)，**身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法說明手冊(85-96頁)**。臺北市：國立臺灣師範大學特殊教育學系。
- 錡寶香(2001)。**國小低閱讀成就學生的口語述說能力：語言層面的分析**。**特殊教育學報**，**15**，129-175。
- 錡寶香(2006)。**兒童語言障礙—理論、評量與教學**。臺北市：心理。
- 錡寶香(2008)。**特定型語言障礙檢核表之編製**。**測驗學刊**，**55(2)**，247-286。
- 錡寶香(2013)。**特殊教育中語言障礙學生的鑑定與安置：流程與評量**。**國民教**

- 育, 54(1), 11-21。
- 鍾玉梅 (1994)。聽障兒童的說話問題。
聽語會刊, 10, 72-79。
- 羅振彰 (2010)。詞義轉變類型的研究—
以 1998-2006 台灣新詞為例 (未出版
之碩士論文)。淡江大學漢語文化暨文
獻資源研究所碩士班。
- Beck, A. R. (1995). Language assessment
methods for three age groups of
children. *Communication Disorders
Quarterly*, 17(2), 51-66. doi: 10.1177/
152574019501700206
- Betz, S. K., Eickhoff, J. R., & Sullivan, S. F.
(2013). Factors influencing the
selection of standardized tests for the
diagnosis of specific language
impairment. *Language, Speech, and
Hearing Services in Schools*, 44(2),
133-146. doi: 10.1044/0161-1461
(2012/12-0093)
- Caesar, L. G., & Kohler, P. D. (2009). Tools
clinicians use: A sur-vey of language
assessment procedures used by
school-based speech-language pathologists.
Communication Disorders Quarterly,
30(4), 226 – 236. doi: 10.1177/
1525740108326334
- Fulcher-Rood, K., Castilla-Earls, A.,
Higginbotham, J. (2019). Diagnostic
decisions in child language assessment:
findings from a case review assessment
task. *Language, Speech, and Hearing
Services in Schools*, 50(3), 385-398.
doi: 10.1044/2019_LSHSS-18-0044
- Finestack, L. H., Payesteh, B., Disher, J. R.,
& Julienna H. M. (2014). Reporting
child language sampling procedures.
*Journal of Speech, Language, and
Hearing Research*, 57(6), 2274-2279.
doi: 10.1044/2014_JSLHR-L-14-0093
- Gavin, W. J., & Giles, L. (1996). Sample
size effects on temporal reliability of
language sample measures of preschool
children. *Journal of Speech and
Hearing Research*, 39(6), 1258-1262.
doi: 10.1044/jshr.3906.1258
- Hux, K., Morris-Friehe, M., & Sanger, D. D.
(1993). Language sampling practices: a
survey of nine states. *Language,
Speech, and Hearing Services in
Schools*, 24(2), 84 – 91. doi: 10.1044/
0161-1461.2402.84
- Ingram, K., Bunta, F., & Ingram, D. (2004).
Digital data collection and analysis
application for clinical practice. *Lang
Speech Hear Serv Sch*, 35(2), 112-121.
doi: 10.1044/0161-1461(2004/013)
- Kemp, K. & Klee, T. (1997). Clinical
language sampling practices: results of
a survey of speech-language
pathologists in the United States. *Child
Language Teaching and Therapy*, 13(2),
161-176. doi: 10.1177/026565909701300204
- Miller, J. F. (1981). *Assessing language
production in children*. New Jersey, NJ:
Allyn & Bacon.

- Owens, R. E., Jr., Metz, D. E. & Farinella, K. A. (2015). *Introduction to Communication Disorders: A Lifespan Evidence-Based Perspective* (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Peña, E. D., Gillam, R. B., Malek, M., Ruiz-Felter, R., Resendiz, M., Fiestas, C., & Sabel, T. (2006). Dynamic assessment of school-age children's narrative ability: an experimental investigation of classification accuracy. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 49*(5), 1037-1057. doi: 10.1044/1092-4388(2006/074)
- Roy, N., Barkmeier-Kraemer, J., Eadie, T., Sivasankar, M. P., Metha, D., Paul, D., & Hillman, R. (2013). Evidence-based clinical voice assessment: a systematic review. *American Journal of Speech-Language Pathology, 22*(2), 212-226. doi: 10.1044/1058-0360(2012/12-0014)
- Salvia, J., Ysseldyke, J. E., & Witmer, S. (2017). *Assessment in Special and Inclusive Education*, (13th ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Cengage Learning.
- ShIPLEY, K. G. & McAfee, J. G. (2009). *Assessment in speech-Language Pathology: A Resource Manual*, (4th ed.). Clifton Park, NY: Delmar Cengage Learning.
- Southwood, F., & Russell, A. F. (2004). Comparison of conversation, freeplay, and story generation as methods of language sample elicitation. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47*(2), 366-376. doi: 10.1044/1092-4388(2004/030)
- Wilson, K. S., Blackmon, R. C., Hall, R. E., & Elcholtz, G. E. (1991). Methods of language assessment: A survey of California public school clinicians. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 22*(4), 236 - 241. doi: 10.1044/0161-1461.2204.236

The Difficulties and Common Mistakes in Learning, Manipulating and Explaining Language Assessment - The Perspective of Students in the Department of Special Education

Lin, Sih-Sian

Taipei Municipal Lanya
Junior High School
Intern Teacher

Yah, Peng

National Taiwan Normal University
Department of Special Education
Undergraduate Student

Abstract

This article explains the difficulties and common mistakes when students in the department of special education are learning, manipulating and explaining language assessment. First, introduce common standardized and non-standardized assessment methods in language assessment, and then talk about the common mistakes and difficulties. The problem of standardized part includes unfamiliar with multi-test or multi-stage assessment tools, understanding problems when reading the instruction manual, lack of practice before the formal operation, mistakes during testing, scoring difficulties or mistakes, and needed to test student who is not on the age range of the norm. Non-standardized parts include insufficient data integrity and the reliability and validity problems of assessment. After all, propose several suggestions for teacher training, standardized test design and pre-service teachers of special education, hope to provide scholars, researchers and students in the department of special education for reference.

Keywords: language assessment, pre-service teachers of special education