

教學反應(RTI) - 學習障礙鑑定的新趨勢

鄭麗季

臺中市協和國民小學教師

摘要

美國2004年通過IDEA修正案，其中對於學習障礙學生的鑑定模式有重大的變革，由過去主要採用的「智力與學業成就差距」鑑定模式，改而允許教學反應（Response to Intervention, 簡稱RTI）作為鑑定學習障礙學生的依據。本文敘述智力與學業成就差距模式的問題，並介紹教學反應的內涵與問題，最後提出教學反應對於我國特殊教育與普通教育的啓示。

中文關鍵詞：學習障礙、智力與學業成就差距、教學反應

英文關鍵詞：learning disabilities, discrepancy between intellectual ability and achievement, Response to Intervention (RTI)

壹、前言

美國於2004年通過IDEA修正案，對於學習障礙(以下簡稱學障)學生的鑑定有重大的變革。以往學生在智力與學業成就間的顯著差異，是鑑定學障學生的最主要標準，然而IDEA修正案，不再堅持必須使用差距模式作為學障鑑定的主要標準，而將教學反應(Response to Intervention, 簡稱RTI)列為學障學生的鑑定方法之一。有鑑於美國在特殊教育法案的重要變革，我國對於學障學生的鑑定標準與具有特殊需求學生的早期介入服務，應重新檢視之。本文將先探討美國學習

障礙鑑定之差距模式問題，及美國在2004年的IDEA修正案中對於學障鑑定程序的改變，然後再說明RTI的內涵，最後提出RTI模式對於我國學障鑑定的省思，以及我國學校如何整合特殊教育與普通教育資源，來共同推動RTI。

貳、智力與成就差距模式的問題

美國自1975年制訂身心障礙兒童教育法案(the Education of All Handicapped Children Act, 又稱PL94-142公法)以來，對於學習障礙的鑑定，主要是以智力與學業成就間顯著差距為主要依據。然而以智力與學

業成就間的差距作為學習障礙學生之鑑定標準，可能具有以下的問題 (Bender & Shores, 2007; Fletcher, Coulter, Reschly, & Vaughn, 2004; Lerner, 2009)：

一、智力測驗不一定能夠完全代表個人的潛能

目前所發展出的智力測驗仍未能完全反映出個人的智力，並且學生的文化及其所使用的母語，都可能影響到測驗分數。此外，學生本身的障礙問題，也可能導致測驗分數較低落。

二、低成就學生間常有類似的學習特徵，與智力分數高低無關

有些研究顯示低閱讀能力者彼此間有許多相似處，而此情形與智力分數無關。

三、美國各州所使用的差距模式計算方式並不相同

差距模式的計算方式，在美國各州間、學校間及學者間缺少一致性。也因此當學生在某州為學習障礙學生，可是遷居到他州時，則可能不具有學習障礙的資格。

四、學習障礙學生被過度鑑定

從 1990 年代晚期開始，許多政策制訂者便指出，以智力與學業成就間的差距作為學障的鑑定標準，已使得學習障礙學生被過度鑑定，並增加了特殊教育經費。

五、差距模式延誤學生的學習

因為學生要符合學業成就顯著低於智力表現才有資格接受特殊教育服務，也因此差距模式易導致學生出現「等待失敗」(wait to fail) 的情形。

六、差距模式欠缺研究基礎

以差距模式作為學習障礙的鑑定標

準，不僅缺乏研究基礎，同時阻礙教師運用有效的教學方式來教導特殊學生。

長久以來，智力與學業成就間的差距被認為是鑑定學習障礙學生的重要依據，但在實際執行面，常面臨到一些理念與實務工作上的問題，因而在 2004 年的 IDEA 修正案中，對於差距模式所帶來的問題有所調整。

參、美國學習障礙鑑定標準的改變

美國在學習障礙學生的鑑定，長期以來備受爭議的就是以智力與學業成就間的顯著差距，作為鑑定的主要標準 (Reschly, Hosp, & Schmied, 2003)。因此，美國在 2004 年的 IDEA 修正案中，對於學習障礙的鑑定程序有了重大的改變，不再堅持必須使用差距模式作為鑑定的主要標準，而將具有科學及研究基礎的教學反應列為學障學生的鑑定方法之一。美國教育部提出以下的細則，作為各州在執行學習障礙鑑定的參考標準 (Regulations for the Individual with Disabilities Education Improvement Act of IDEA 2004, 2006)：

1. 不必要求 (must not require) 智力與成就間要有顯著差距。
2. 必須允許 (must permit) 以有科學及研究為基礎的教學反應，作為評估學生是否有學習障礙的程序。
3. 可以允許 (may permit) 其他具有研究基礎的過程，來決定學生是否有學習障礙。

肆、RTI 的多層次模式

在 RTI 模式中，對於學習障礙的評估經常採用多層次的模式，作為鑑定學習障礙學生的流程。至於是否有特定的 RTI 模式，以及 RTI 模式的層次數目，美國教育部並未做出強制性的規定，各州教育單位可以選擇適合該州的 RTI 模式，但此模式需具備以下的特徵 (U.S. Department of Education, 2007)：

- 一、學生在普通教育環境中，接受以科學研究為基礎的高優質教學 (high quality instruction)。
- 二、持續監控 (monitor) 學生的表現與進步情形。
- 三、全面性進行學業與行為方面的篩選 (universal screening)。
- 四、根據學生對教學的反應，逐漸增加多層次教學 (multiple tiers of instruction) 的使用。

雖然 RTI 模式有不同的版本，但普遍性而言，三個層次的模式是較常被使用的 (Lerner, 2009)。在此以 Kemp 和 Eaton (2008) 的三個層次 RTI 模式為例 (如圖 1)，其層次內涵如下：

(一) 層次 I：全面性的介入 (Universal Intervention)

對所有學生提供核心閱讀計畫是本層次的要務，教師運用不同的教學方法，以滿足學生的個別差異性。每個學年度學校要進行三次全面性的篩選，以瞭解哪些學生未達到標準，而教師則針對這些學生進行介入。假如教學是適當且有效的，大約有 80-90% 的學生表現對教師的教學有回應，並能達到第一層次所要求的標準 (benchmarks)。若經過教學介入後，學生學習仍有困難，則學生將

進入第二層次。

(二) 層次 II：目標導向及補救教學的介入 (Supplemental Targeted Intervention)

教師針對特定學習問題，以具有研究基礎的教學進行補救介入，可採同質性小組方式進行教學。教學時間除了每週固定 90 分鐘的核心教學外，還包括二至三次的補救教學，每次 30 分鐘，期間約 6 到 8 週。教師持續評量學生進步的情形 (每週至少一次)，隨時掌握學生對教學介入的反應，並對學習的表現進行追蹤。假如教學介入是有效的，大約有 10-15% 的學生可以成功地返回普通班。如果學生無明顯的進步，則進入第三層次接受更密集的教學。

(三) 層次 III：密集性的介入 (Intensive Intervention)

教學時間除了每週固定 90 分鐘的核心教學外，還包括一天 45-60 分鐘的介入教學，期間約 8 到 12 週。教師持續性的掌握學生的進步情形，並蒐集相關資料，以進一步評估學生的學習效果。假如教學介入是有效的，大約有 5-10% 的學生表現會對此介入有回應。

若學生的教學反應資料顯示學業成就低於同儕，而學習進步的速率也不佳，則考慮將學生轉介至特殊教育接受服務。

伍、RTI 的優點與問題

一、優點

以教學反應作為學習障礙者鑑定標準，具有下列的優點 (Fletcher et al., 2004；Kemp & Eaton, 2008；Brown-Chidsey, 2007；Canter, Klotz, & Cowan, 2008)：

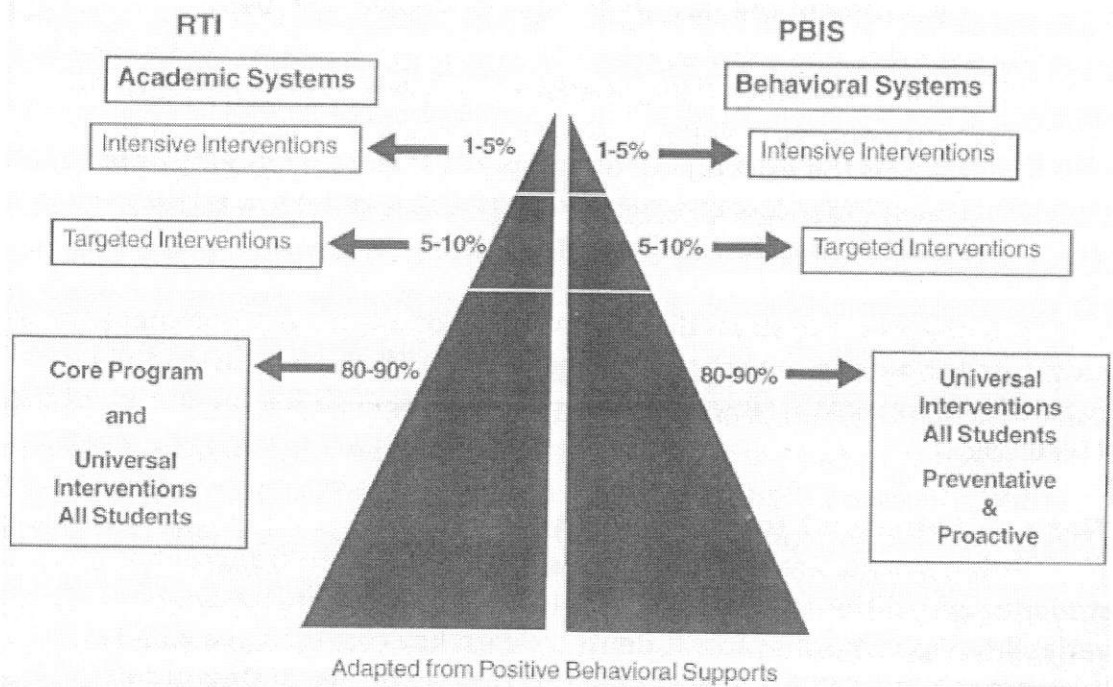


圖 1 RTI 模式

資料來源：Kemp, K. A. & Eaton, M. A. (2008). RTI: The classroom connection for literacy. Port Chester, New York: DUDE publishing.

- (一)提供所有學生公平的教育機會，學生經由教學介入後，可能在學業上有明顯的進步，而不會被鑑定為學習障礙者。
- (二)在學生尚未取得特教資格前，即對高危險 (at risk) 學生提供教學介入，避免學生因未達到顯著差距，而被排除於補救教學之外。
- (三)建立一個預防模式，避免學生學習惡化，減少「等待失敗」的情形。
- (四)進行全面性篩選高危險群學生，並提供早期介入服務及評估，以降低學習落差。
- (五)學生在接受補救教學過程中，較沒有障礙標籤化的情形，減少不當的標記問題。
- (六)以具有科學研究基礎的教學來進行介

入，可避免學生因為教師教學不當，而被鑑定為學習障礙者。

- (七)減少學生被過度轉介，降低特殊教育學生人數，節省特殊教育經費。
- (八)應用範圍除了小學及中學外，還包含高中及學前教育階段，讓年幼兒童也能及早針對問題接受介入服務。
- (九)促進特殊教育與普通教育的合作，共同以團隊模式，提供高品質的教學。

二、問題

RTI 模式固然有其優點，然而在實際應用上最大的挑戰是，RTI 並未在各年齡層當中，經由大規模的研究來得到充分的驗證 (Danielson, Doolittle, & Bradley, 2005)。此

外，RTI 尚有下列問題與限制需要考量 (Mastropieri, & Scruggs, 2005 ; Bradley, Danielson, & Doolittle, 2005) :

- (一)如何篩選學生以進入不同層次的教學介入？
- (二)如何將不同層次的教學介入標準化？
- (三)RTI 在執行上的可行性及結果是如何評定的？並且是由誰來評定？
- (四)當學生對教學沒有反應時，如何在 RTI 模式的基礎上來進行學習障礙學生的鑑定？
- (五)RTI 模式需包含幾個層次，才能達到學障鑑定的要求？
- (六)除了 RTI 模式之外，還有哪些模式可以來鑑定學習障礙學生？
- (七)普通教師、特教教師與學習診斷者在 RTI 模式中的角色為何？
- (八)學校、教育主管單位、以及各州間，對於學障鑑定是否有一致性的看法與決定呢？

以上這些問題會影響 RTI 的執行成效，因此透過專業的對話與討論，讓學術專業人士與實務教學者，共同思考如何以更周延的方式來執行 RTI，是未來的另一課題。

陸、RTI 對我國學習障礙學生鑑定的省思

在我國教育部 (2004) 頒布的「身心障礙及資賦優異學生鑑定標準」中，對於學習障礙的定義內容，顯示出學習障礙「並非因感官、智能、情緒等障礙因素或文化刺激不足、教學不當等環境因素所直接造成之結

果」，亦即我國學習障礙定義中併入排它因素。然而在鑑定實務上，學習障礙定義的排它因素很難加以實行 (張世慧，2006)。因此，有些獲鑑定者可能為「教學不當者」，而非學習障礙者 (胡永崇，2005)。

其次，我國學習障礙的鑑定標準之一為「...且經評估後確定一般教育所提供之學習輔導無顯著成效者」(教育部，2004)。因此，在轉介學生之前，由輔導室或普通班教師所提供的輔導策略、補救教學及學習輔導等介入措施，便格外的重要。但事實上，多數學習障礙學生之鑑定，皆難以確定學校是否已提供適當的、有效度的轉介前教學介入措施，或難以確定學生是否屬於一般教學輔導無顯著成效者 (胡永崇，2005)。

此外，在我國學習障礙的鑑定過程中，經常以潛能和成就間的差距做為標準。然而事實上，有關學習障礙服務資格的決定不應僅依差距公式來決定，因為差距公式著重在潛能和成就之間的關係，而忽視了學習障礙個體其他獨特的學習特性 (張世慧，2006)。

長久以來，美國多數的州是使用差距的方式來鑑定學習障礙學生 (Kidder-Ashley, Deni, & Anderton, 2000)。然而在 2004 年 IDEA 修正案中，美國聯邦政府不再堅持必須使用差距模式作為學障鑑定的主要標準，而允許各州以有科學研究基礎的教學反應，作為學習障礙學生的鑑定方法。基於美國在特殊教育法案的重大改變，我國在學習障礙學生的鑑定標準上，不應過度仰賴智力與學業成就間的顯著差距，而學校對於高危險的學生宜進行早期介入學習輔導，且普通教育教師應隨時精進教學，避免因教學不當而導

致學習困難學生成為學習障礙學生。

柒、我國學校如何推動 RTI

美國 RTI 模式提供了學習障礙教育一個新的思考方向，我國學校可以結合特殊教育與普通教育資源來共同推動 RTI，以提供公平的教育機會給所有具有特殊需求的學生。國內學校欲推展 RTI 模式，其步驟可參考下列的作法：

一、步驟一：提升教師專業知能與精進教師教學能力

教師的專業素養對於教學品質及學生的學習成果，具有莫大的影響力，教師藉由教師專業發展評鑑與進修制度，以提昇教師之專業素質，教師的教學將維持一定的水準，而學生的學習權也可以充分顧及。此外，教師教學績效對學生的學習成就有直接影響，教師專業團隊及教師專業學習社群透過教材、教法及教具之研究與改進，積極提昇教學品質，將促使教學更具創新，教學團隊更為卓越。而學校積極辦理精進教學研習活動，邀請專業人士與教師進行專業對話，也將提升教師專業素養與優質教學。

二、步驟二：整合學校人力資源與成立 RTI 推動小組

學校結合普通教育與特殊教育人力資源，促進普通教師與特教教師之合作，避免教育雙軌分流化。並且學校指定專責單位，整合特殊教育與普通教育專業人力，成立 RTI 推動小組，共同確定工作方向及擬定工作計畫。

三、步驟三：建立 RTI 模式與推動 RTI

RTI 推動小組以學習者的需求為本位，建立 RTI 三個層次模式，並根據學生的教學反應，依序推動 RTI。教師要有效監控學習困難學生的學習，並蒐集學生教學反應的資料，以隨時掌握學生的進步情形。

四、步驟四：召開會議評估學生鑑定需求

RTI 推動小組邀請相關專業人員召開會議，綜合評估第三層次 (tier 3) 的學生是否需要參加特殊教育學生的鑑定工作，而學生教學反應的資料，將做為特殊教育學生鑑定的輔助資料。

五、步驟五：檢視 RTI 推動成效

RTI 推動小組於學期末邀請專業人士召開會議，共同檢視學校推動 RTI 成效，藉由檢討與改進，促使 RTI 的推動工作更加落實。

捌、結語

美國在 2004 年 IDEA 修正案中，提出 RTI 作為學習障礙學生鑑定的方式，其目的是擴大學生的學習機會，讓學生在尚未取得特殊教育資格之前，便已接受及早且有效的高品質教學介入服務，並透過這種介入歷程，來評估學生是否為學習障礙者。亦即 RTI 以「處置-測驗 (treat and test)」模式作為學習障礙學生鑑定流程，而非傳統上「測驗-處置 (test and treat)」程序 (Fletcher et al., 2004)。反觀國內目前許多縣市仍強調「具備特殊教育服務法定資格，才能接受特殊教育」，也因而可能造成學生因未取得特殊教育身份，錯失補救教學的機會，進而造成「等待失敗」的後果。

過去美國對於學習障礙學生的鑑定過程，主要以智力與學業成就差距為主要鑑定標準，然而 2004 年 IDEA 修正案所提出的 RTI，則不再只是依賴測驗分數與顯著差距來評估學生，而是以更周全的思考方式來鑑定學生是否為學習障礙者。美國在特殊教育法案的改革，不僅對於我國學習障礙學生的鑑定與學習障礙教育，提供了深入省思的機會，同時對於特殊教育與普通教育的合作模式，也有啓示的作用。期待我國學校結合特殊教育與普通教育資源，共同為具有特殊需求的學生提供公平的教育機會，讓學生在成功的經驗中學習成長。

參考文獻

一、中文部分

胡永崇 (2005)。以教學反應(RTI)作為學習障礙學生鑑定標準之探討。屏東特殊教育，11，1-9。

教育部 (2004)。特殊教育法規選輯。台北：教育部特殊教育小組。

張世慧 (2006)。學習障礙導論。台北：五南。

二、英文部分

Bender, W. N. & Shores, C. (2007). *Response to Intervention: A practical guide for every teacher*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Bradley, R., Danielson, L., & Doolittle, J. (2005). Response to Intervention. *Journal of Learning Disabilities*, 38(6), 485-486.

Brown-Chidsey, R. (2007). No more waiting to

fail. *Educational Leadership*, 10, 40-46.

Canter, A., Klotz, M. B., & Cowan, K. (2008). Response to Intervention: The future for secondary schools. *Principal Leadership*, 2, 12-15.

Danielson, L., Doolittle, J., & Bradley, R. (2005). Past Accomplishments and Future Challenges. *Learning Disability Quarterly*, 28(2), 137-139.

Fletch, J. M., Coulter, W. A., Reschly, D. J., & Vaughn, S. (2004). Alternative approaches to the definition and identification of learning disabilities : Some questions and answers. *Annals of Dyslexia*, 54(2), 304-331.

Kemp, K. A. & Eaton, M. A. (2008). RTI: The classroom connection for literacy. Port Chester, New York: DUDE publishing.

Kidder-Ashley, P., Deni, J. R., & Anderton, J. B. (2000). Learning disabilities eligibility in the 1990s: An analysis of state practices. *Education*, 121(1), 65-72.

Lerner, J. W. & Johns, B. H. (2009). *Learning Disabilities and Related Mild Disabilities: Characteristics, Teaching Strategies, and New Directions*. New York: Houghton Mifflin.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2005). Feasibility and consequences of Response to Intervention: Examination of the issues and scientific evidence as a model for the identification of individuals with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 38(6), 525-531.

Reschly, D. J., Hosp, J. L., & Schmied, C. M. (2003). *And miles to go...: State SLD requirements and authoritative recommendations*. Retrieved April 12, 2009, from <http://www.nrld.org/about/research/states/index.html>

Regulations for the Individual with Disabilities Education Improvement Act of IDEA 2004. (2006). U.S. Department of Education, Federal Register, August 14, 2006. Retrieved April 12, 2009, from <http://idea.ed.gov/download/finalregulations.pdf>

U.S. Department of Education (2007). *Response To Intervention and Early Intervening Services*. Retrieved April 12, 2009, from <http://idea.ed.gov>