

學習障礙學生鑑定問題探討—以台北市國小為例

王瓊珠

台北市立師院特殊教育學系

摘要

本文擬先從學習障礙概念的層次釐清，探討瞭解學習障礙概念的基本元素，以及如何從概念層次落實到學習障礙鑑定的實務面，分析傳統鑑定模式--智力與成就間的差距—的問題，並提出四種不同的解決方案，分別是參考（一）低落的學業成就，（二）多種差距標準，（三）魏氏智力測驗的組型或分數的指數，和（四）處遇效度，比較四個方案的優缺點後，最後提出建議以供未來學習障礙鑑定參考。

關鍵字：學習障礙，鑑定，差距標準，處遇效度

一、前言

鑑定的主要目的是為了判斷該生是否屬於特殊教育法所保障的對象，因此，談鑑定問題首先得回歸到定義的層面，即特殊教育相關法規如何界定學習障礙？依據「身心障礙及資賦優異學生鑑定標準」（教育部，民 91）第十條，學習障礙是「指統稱因神經心理功能異常而顯現出注意、記憶、理解、表達、知覺或知覺動作協調等能力有顯著問題，以致在聽、說、讀、寫、算等學習上有顯著困難者；其障礙並非因感官、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。」從該定義中可知：（1）學習障礙是異質性的群體，雖然「統稱」學習障礙，但個體間的差異仍然很大，（2）學習障礙源於神經心理功能異常，隸屬於個體內在的因素，非外在環境因素所導致的學習困難，（3）學習障礙顯現於外的是個體在基本學科（如：聽、說、讀、寫、算）學習上有顯著困難。因為學習障礙把自己的源頭定位在「個體內在神經心理功能異常」，屬於隱性的障礙，加上學習障礙類型的異質性高，學習表現受到多種因素影響，至少包括：學習內容，個體本身，以及環境三大因素左右，因此，想要清楚區辨出「學習障礙」，「智能障礙」（特別在臨界或輕度範圍），「學業低成就」並不容易。Dockrell 與 McShane (1995) 認為要剖析孩子的學習困難就不能脫離對三者交互作用的探討。可是，過去對國內學習障礙的鑑定似乎比較注意各項條件是否符合，而非條件間動態性的關照，法規中已設定了學習障礙的三項鑑定基準，分別為：（1）智力正常或正常程度以上者；（2）個人內在能力有顯著差異者；（3）注意、記憶、聽覺理解、口語表達、基本閱讀技巧、閱讀理解、書寫、數學運算、推理或知覺動作協調等任一能力表現有顯著困難，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。換言之，個體只要符合智力在正常範圍，個人內在能力有顯著差異，學科或訊息處理歷程上有顯著困難，以及一般教育輔導無效的幾項條件，便是學習障礙者。

接下來的問題是：智力正常要設定在多少？在負一個標準差或負兩個標準差以上，或某個切截點？這些條件在鑑定時的優先順序為何？究竟先考慮智力水準，再考慮學業表現，還是先考慮學業困難，再檢測個案的智力水準？抑或是先確立一般教育輔導無效才進入轉介、鑑定的運作程序？另一個也頗受爭議的問題是--「個人內在能力有顯著差異」的意涵是什麼，具體指標有哪些？洪麗瑜（民88）對「內在能力顯著差異」採寬廣的解釋，她認為可以涵蓋個人能力間差異，能力與成就間的差異，成就間的差異，或同一能力在不同評量間之顯著差異，然而在實際鑑定運作上，這些差異標準是否受到相等的重視？或是比較偏重在智力測驗（如：WISC-III）內在因素的差異分析，組型研判，而輕忽其他指標呢？

筆者曾參與台北市九十一學年度國小身心障礙在校生聯合鑑定安置工作（學習障礙組），該學年提報到學習障礙組進行鑑定的個案數約有 670 例，承辦單位為增進資料審查速度，分兩組同時進行，經鑑定後確定為學習障礙學生有 191 人，疑似學習障礙學生 244 人，臨界智能障礙學生 113 人。換言之，能夠確認的個案數不到 30%，被判為疑似學習障礙的個案反比確定個案多，前者是後者的 1.27 倍，這些統計數據顯現的問題是什麼？最直接而根本的問題是大家對「學習障礙」概念與焦點分歧，其次是評量工具的誤用，結果的誤解，或資料不全導致無法研判。總結地說，學習障礙鑑定問題歸結起來有兩個層次，一是概念層次，另一個是執行層次，本文擬先從學習障礙概念的層次釐清，探討瞭解學習障礙概念的基本元素，以及如何從概念層次落實到實務工作，最後提出建議，以供未來學習障礙鑑定參考。

二、什麼是學習障礙的重要指標？

Lerner (2000)綜合各家對學習障礙的定義，發現不同的定義間存在幾項共同的元素：(1) 中樞神經系統功能不佳，(2) 心理歷程缺陷或不均衡的發展，(3) 學科或學習困難，(4) 潛能和成就差距，以及(5) 排他條件，排除因感官、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」造成之學習困難。從這五項重要元素中不難發現：嚴謹的學習障礙鑑定需要跨領域專業人員的合作，例如：中樞神經系統功能檢查屬於醫學範疇，第二項心理歷程缺陷的研判多有賴心理師的專業，而第五項則有執行上的困難，尤其當學生年紀越大，問題越趨複雜時，要排除共存因素更非易事。因此，特殊教育心評人員實際上最能執行的是第三、第四項。

過去「智力--成就間差距標準」一直是學習障礙鑑定的主流，但近十幾年來學者紛紛提出異議(洪儷瑜，民 84；Flowers, Meyer, Lovato, Wood, & Felton, 2000; O'Malley, Francis, Swank, 2002; Shaywitz, Escobar, Shaywitz, Fletcher, & Makuch, 1992; Shaywitz, Holaha, Fletcher, & Shaywitz, 1992; Stanovich, 1991; Swanson, 2000)，主要是因為該項差距標準不符合心理測驗的假定，智力和成就不是截然獨立的兩項因素，建立測驗常模時多是參照不同的母群所得，因此，將兩者直接做比較並不公允。其次，差距標準容易讓人過渡倚賴統計數據，延誤早期發現的契機，總要等孩子呈現顯著差距才處理問題。再者，實務工作者容易將學習障礙單純化，視它為單一的問題(如：閱讀，數學障礙)，而忽略其他類型的可能性，實際上，學習障礙的研判是 case by case，很難直接套用單一的規則。而且，智力和成就顯著差距的現象並非學習障礙者獨有，在不同智力水準的群體裡都有(Fletcher, Francis, Shaywitz, Lyon, Foorman, Stuebing, & Shaywitz, 1998)，換言之，我們很難從智力和成就有顯著差距，便斷定該生必定為學習障礙，反過來說，沒有顯著差距者也不表示非學習障礙。最後，從統計迴歸的角度來看，若採用智力與成就間差距標準的話，高智商者比低智商者更易被視為學習障礙者。但是，如果捨棄了傳統的智力--成就間差距標準，是否還有其他替代方法？目前歸納起來，有以下幾種其他選擇：

(一) 參考低落的學業成就

參考低落的學業成就，例如：學科表現是全班最後的 10%。採取此案的人認為既然很智力—成就差距在不同智力水準的群體裡都有，而且高智商者比低智商者更易被鑑定為學習障礙，為服務有需求的學童，何不直接由低落的學業成就來篩選個案？此一標準固然照顧到學業成就低落的學童，也勢必納入許多文化不利，學習動機不強，缺乏學習機會，或是情緒困擾的學童。再者，對於家中支援系統較強，家長會在課餘花很多時間指導課業的學童，即使有學習障礙，但由於學業成績不夠低落，也無法得到特殊教育的協助。

(二) 參考多種差距標準

參考多種差距標準，不要只限定在「智力—成就間的差距標準」一種。陳淑麗，洪儷瑜(民 92)以 155 名經過鑑定的台北市學習障礙國中學生，分析其符合四種不同差距標準的比率，此四種差距包括：「智力與學業基本能力間差距」，「智力內差距」，「學業基本能力內差距」，「學業基本能力間」。結果發現：以「智力內因素間的差距」達差距標準的比率最高，最少比率的是「智力與學業基本能力間的差距」，在全體學生中，有 99.3%至少符合 3 種差距標準。該研究提醒心評人員要注意多種差距的可能性，傳統的智力—成就差距標準不過是其中之一(甚至是符合比率最低的一種)，不能過渡依賴。但是，該研究是否有循環

論證的可能性？即原本鑑定已經設定朝多種差距標準走，事後的分析不過是再次「印證」當初設定標準而已，若換成其他縣市的資料，結果是否又不同。另外，該研究沒有非學習障礙學生作為對照比較，因此，無從知道研究發現的現象是否屬於學習障礙學生特有的？是否能夠據此區辨學習障礙者和非學習障礙者？

(三) 參考魏氏智力測驗的組型或分數指數

參考魏氏智力測驗的組型或分數指數，像 ACID 組型，ACIDS 組型，SCAD 組型，POI-SCAD 差異分數在 9 分以上，PIQ-VIQ 差異分數在 20 分或以上，任何兩項智力因數差距 15 分或以上，WDI 指數大於 0.2 (註 1)，以符合組型的比率輔助研判 (孟瑛如，陳麗如，民 89；胡永崇，民 91；陳心怡，楊宗仁，民 89；黃瑞珍，民 90；鍾曉芬，民 92)。國內數篇研究都從此角度切入，由於國內目前的學習障礙鑑定都少不了智力評估，而智力測驗的評估工具又多採用魏氏智力測驗，故在研究上有其方便性。

然而，綜合各家的研究結果 (整理如表一) 之後，會發現沒有一個指數或組型夠強足以研判個案是否為學習障礙者，多數組型/指數的命中率都在 50% 以下，換言之，單從數據來看，也無法勝過隨意的猜測機率 (對錯機率各 50%)。況且，這些組型多來自於臨床個案所得，診斷時可以做為分析個案認知能力強、弱項之參考，但不是所有的個案都符合組型分析 (陳心怡，楊宗仁，民 89)，若從大規模的學習障礙樣本與一般學童做比較 (註 2)，便發現兩者在組型上並無顯著性差異 (Kavale & Forness, 1995)。另外，用智力測驗分數作為分析的主體時，還是得思索智力的本質是什麼，以及智力和學業之間重疊性的問題，Sternberg 與 Grigorenko (呂偉白譯，民 91) 便認為智力測驗內容多涉及語文能力，在某種程度與孩子的語文能力重疊，可能因而低估孩子真正的潛力。

表一 符合不同魏氏智力測驗的組型或分數指數之比率

研究者	研究對象	PIQ, VIQ 相差 20 或 以上	任兩智力因 素相差 15 或 以上	ACID 組型	ACIDS 組型	SCAD 組型	POI, SCAD 相差 9 或以上	WDI 指數 大於 0.2
陳心怡，楊宗 仁，民 89	台北地區 45 名學習 障礙國中、小學生			11%	8.9%	8.9%	58.1%	
孟瑛如，陳麗 如，民 89	台北地區 39 名學習 障礙國中、小學生	31%		10%				
胡永崇， 民 91	高雄地區 341 名國中 三年級學習障礙學 生	36.2%	20-55%	5.3%	2.7%	3%		33%

陳淑麗，洪麗 瑜，民 92	台北市 155 名國中學 習障礙學生	32.7%	79-88%			
鍾曉芬， 民 92	桃竹苗四縣市 276 名 國中、小學習障礙學 生	32%	8.3%	5.1%	57.6%	33.3%

(4) 參考處遇效度 (treatment validity)

大約從 1995 年開始，學習障礙鑑定出現另一種聲音，一些學者（如：Fuchs, & Fuchs, 1998; Fuchs, Fuchs, Speece, 2002; see Learning Disabilities Research & Practice, 2003, vol. 18, No. 3）開始認為要真正找出學習障礙學生不能只靠測驗結果，因為測驗內容本身可能有文化上的偏誤，而且，測驗並不能解決教學不當或是文化不利所產生學業成就低落。因此，提出了「處遇效度」的概念，把學習障礙界定在對一般教學「反應慢」，且「嚴重落後」同儕者，即是要符合雙重差距標準 (dual discrepancy) 才算是學習障礙。打個簡單比方，好像一個長得比較矮的孩子到底需不需要看醫生？如果他和同年齡的小朋友有著相似的成長速度，但是由於基因關係，所以個子較矮，那就不需要過度擔心。不過，如果這個孩子不僅個子矮，成長速度也比同儕慢很多，那就需要生理檢查以確定原因，瞭解是否有問題需要治療。

換言之，學習障礙者和非學習障礙者是相對的概念，前者沒辦法在一般教育中受益，但後者沒問題。而如何決定該生可否在普通教育中受益便是處遇效度的關鍵。根據提倡者的說法，學習障礙分四個步驟進行鑑定：第一步是評估班級內全體學生的學習表現，以確認學習表現不是全面的低落，只是少數個案無法跟上。如果是全面的低落，那麼最需要處理的可能是任課教師而非學生。第二步是確認個案的成長速度是否慢同儕許多。估計成長速度是否落後的方式是藉由課程本位測量 (CBM) 的技術，找出班上學生平均進步斜率 (slope)，再跟個案的進步斜率相比較。而此進步速率也將作為日後特殊教育介入時努力的目標。如果前兩項皆已確認，第三步則是進行普通教育的調整，例如：安排早自修課輔時間，改變回家作業的項目等，試試看學生的表現是否能夠因此而有效提升，如果是，那麼該生的主要問題極可能是缺乏課業指導與關心，只要給予協助便能在較短的時間內起色。如果第三步也無顯著成效，才進入第四步特殊教育的服務系統。

這種鑑定模式不同於以往，教師扮演的角色不只是評量者和裁決者，而是協助者，將鑑定工作和教學處理同步進行，不是被動地等待學生表現嚴重落後到達顯著差距標準才接手處理，故有其積極意義在。過去國內也有學者提過鑑定前的觀察很重要，但是要觀察什麼，觀察多久，則語焉不詳，有些特教老師還以為要將學生所有的學習成果整理成冊，以供鑑輔委員參考。坦白說，在短短的幾分鐘

內，委員們不可能理出個案對教學反應的頭緒，需要老師們參考 CBM 的作法，畫出進步曲線，才能一目了然。

四、結論與建議

國內雖然已經訂定出「身心障礙及資賦優異學生鑑定標準」做為鑑定特殊需求學生的依歸，不過學習障礙鑑定在實際執行面上各地仍然是分歧的，分歧的原因很多，如：選用的測驗工具不同（有的偏向基本讀寫算能力檢核，有些則側重在學業成就），鑑定人員素質不一，鑑定流程相異（周台傑，民 88，柯華葳、邱上真，民 89），差距標準（1，1.5，或是 2 個標準差以上）和智力分數（高於負 1 或 2 個標準差以上）的要求門檻不同等，此狀況和美國各州鑑定標準不一（Mercer, Jordan, Allsop, & Mercer, 1996）的情形是相仿的，至於是否要統一各縣市的鑑定方式恐怕是見仁見智，亦非本文討論的範疇。

在文中，筆者先陳述學習障礙的基本元素，再論及傳統鑑定模式--智力與成就間差距標準—的問題，接著提出出四種不同的解決方案，第一案直接以學習困難作為優先指標，但是無可避免地將招致許多非學習障礙學生，增加特殊教育需求量的假象，第二和第三案是從不同的角度談差距標準，顯而易見的，單靠智力分數內在差距或組型只能解釋部分個案，多數的個案仍然有賴專業判斷。第四案是根據個案對教學的反應（處遇效度）作研判，此案需要較長的觀察期和施以普通教育調整（約一學期），要動員的不只是特教老師，而是全校有一套系統性的輔導機制，在層層把關後才把特殊教育資源用在真正有需要的個體，以減少誤判個案，並及早進行教學介入。

從以上的討論中，我們一定不禁要問：未來的學習障礙鑑定工作如何改進呢？確實是「大哉問」。鑑定工作似乎永遠要在「效率」與「正確率」之間拔河，「效率」是如何在短時間內處理眾多的轉介個案，「正確率」則是如何減少誤判個案的機會，在某些時候兩者很難兼得。現階段台北市國小階段的學習障礙鑑定是先增加一批種子教師做資料檢核，對這群優秀的特教老師而言，工作份量無疑增加許多，不過，這樣的機制可否提升鑑定工作的「效率」與「正確率」，值得後續評估。根本之道是如何提升多數特教老師個案評估能力，特別對於狀況渾沌不明的疑似個案，到底如何觀察？觀察什麼？才能分辨出個案主要問題所在，這需要的恐怕是更長期的個案討論。

【註 1】

ACID 組型：算術，符號替代，常識，記憶廣度四個分測驗得分低於其他分測驗。

ACIDS 組型：算術，符號替代，常識，記憶廣度，符號尋找五個分測驗得分低於其他分測驗。

SCAD 組型：符號尋找，符號替代，算術，記憶廣度四個分測驗得分低於其他分測驗。

PIQ = 作業智商，VIQ = 語文智商

POI = 知覺組織因數（含圖畫補充，連環圖系，圖形設計，物型配置四個分測驗）

WDI 指數 = $\frac{(\text{詞彙} + \text{常識} + \text{物型配置} + \text{圖畫補充}) - (\text{記憶廣度} + \text{類同} + \text{符號替代} + \text{圖形設計})}{\text{詞彙} + \text{常識} + \text{物型配置} + \text{圖畫補充}}$

【註 2】

學習障礙樣本與一般學童做比較，不似現在直接對照常模樣本的作法，因為對照常模樣本只是便宜行事的作法，被比較的兩組學童在多項背景資料（人數，性別，智力分佈，出生時間，學習經驗，生長地區）可能皆不一致，直接相比並不公平。

參考書目

呂偉白譯（民 91）。探索學習障礙兒童。台北：洪業文化。

周台傑（民 88）。學習障礙學生鑑定原則鑑定基準說明。載於張蓓莉主編，身心障礙及資賦優異學生鑑定原則鑑定基準說明手冊（75-91）。台北：國立台灣師範大學特殊教育學系。

胡永崇（民 91）。高雄地區國中三年級學習障礙學生之 WISC-III（中文版）測驗表現分析。屏東師院學報，17，289-328。

柯華葳、邱上真（民 89）。學習障礙學生鑑定與診斷模式的建立指導手冊。台北：教育部特殊教育工作小組。

洪儷瑜（民 84）。學習障礙者教育。台北：心理。

洪儷瑜（民 88）。從學習障礙的新定義談我國學障教育應有的調整。載於柯華葳、洪儷軒主編，學童閱讀困難的鑑定與診斷研討會文集（238-242）。嘉義：中正大學心理系。

陳心怡、楊宗仁（民 89）。WISC-III 分測驗特殊組型基本率研究：台灣常模、學習障礙及注意力缺陷過動症兒童之比較。測驗年刊，47，91-110。

陳淑麗、洪儷瑜（民 92）。學習障礙國中學生在不同差距標準差異之研究。特殊教育研究學刊，24，85-111。

陳麗如、孟瑛如（民 89）。學習障礙學生在魏氏智力兒童量表上顯現之特質研究。特殊教育季刊，74，1-11。

教育部（民 91）。身心障礙及資賦優異學生鑑定標準。同作者。

黃瑞珍（民 90）。學習障礙兒童在 WISC-III 之特質分析與臨床應用。國小特殊教育，31，19-29。

鍾曉芬（民 92）。魏氏兒童智力量表第三版（WISC-III）對學習障礙學生的診斷功能之探討。國立台東大學教育研究所碩士論文（未出版）。

Dockrell, J., & McShane, J. (1995). Children's learning difficulties: A cognitive approach. Oxford, UK: Blackwell.

Fletcher, J. M., Francis, D. J., Shaywitz, S. E., Lyon, C. R., Foorman, B. R., Stuebing, K. K., Shaywitz (1998). Intelligent testing and the discrepancy model for

children with learning disabilities. Learning Disabilities Research & Practice, 13, 186-203.

Flower, L., Meyer, M., Lovato, J., Wood, F., & Felton, R. (2000). Does third grade discrepancy status predict the course of reading development? Annals of Dyslexia, 50, 49-71.

Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (1998). Treatment validity: A unifying concept for reconceptualizing the identification of learning disabilities. Learning Disabilities Research & Practice, 13, 204-219.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Speece, D. L. (2002). Treatment validity as a unifying construction for identifying learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 25, 33-45.

Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1995). The nature of learning disabilities: Critical elements of diagnosis and classification. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Lerner, J. (2000). Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies (8th ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.

O'Malley, K. J., Francis, D. J., Forman, B. R., Fletcher, J. M., & Swank, P. R. (2002). Growth in precursor and reading-related skills: Do low-achieving and IQ-discrepant readers develop differently? Learning Disabilities Research & Practice, 17, 19-34.

Shaywitz, B. A., Holahan, J., Fletcher, J. M., & Shaywitz, S. E. (1992). Discrepancy compared to low achievement definitions of reading disability: Research from the Connecticut Longitudinal Study. Journal of Learning Disabilities, 25, 639-648.

Shaywitz, S. E., Escobar, M. D., Shaywitz, B. A., Fletcher, J. M., & Makuch, R. (1992). Distribution and temporal stability of dyslexia in an epidemiological sample of 414 children followed longitudinally. New England Journal of Medicine, 326, 145-50.

Stanovich, K. E. (1991). Discrepancy definitions of reading disability: Has intelligence led us astray? Reading Research Quarterly, 27, 7-29.

Swanson, H. L. (2000). Issues facing the field of learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 23, 37-49.