

美國的介入反應學習 支持團隊如何改變特殊教育

鄭臻貞

高雄師範大學
特殊教育學系副教授

摘要

美國的 Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) 在 2004 年改變了特定型學習障礙 (specific learning disabilities, 以下稱學習障礙) 鑑定相關規定。除了智商—成就差距模式 (discrepancy between intellectual ability and achievement), IDEA 也建議其他的鑑定模式, 例如介入反應模式 (Response to Intervention, RTI), 或其他有科學根據的鑑定方法。在 2015 年重新授權的國民教育法 (Every Student Succeeds Act, ESSA) 也建議中小學學校優先運用和 RTI 模式相容的多層次支持系統 (multitiered systems of support, MTSS) 於教學中。文獻指出 IDEA 禁止只使用差距鑑定模式後, 接受特殊教育服務的學習障礙學生人數逐年減少, 顯示很多學生在普通班已獲得學習支持。這個現象意味著美國普教和特教間的界線已經逐漸模糊, 特教專業的角色也有重新被定位的趨勢。當臺灣特教法令仍規定學習障礙的鑑定需要考慮到學生的智力和學業成就的差距時, 美國的教育界已經把 RTI 做為全校性教學模式, 每位教師都有責任及時提供所有學生學習支持。本文從政策面及實務面來介紹目前美國介入反應團隊如何運作。首先摘要 IDEA 學習障礙的定義和鑑定規定, 接著描述筆者過去在海外的美國學校服務時特教團隊運作及合作經驗, 最後以 RTI 模式為例, 介紹美國學校教育專業團隊人員如何透過 RTI 及時提供學生學習支持並鑑定學習障礙學生。藉由討論美國 RTI 的團隊服務模式, 供國內普通教育及特殊教育相關人士參考並反思。筆者主張這樣的服務模式是建基在美國教育體系既有的服務架構及法律的支持上, 儘管文獻指出 RTI 模式的優勢, 如果要在臺灣實施, 我們需要重新思考目前教育政策, 特教及普教之間的關係, 並改善校內特教專業團隊的成員組合及功能。

關鍵詞：學習障礙、Response to Intervention (RTI)、多層次介入、專業團隊合作、普通教育特殊教育合作

壹、緒論

本文目的在介紹並討論美國現有的特殊教育專業團隊人員在相關的普教及特教的法令支持下如何運用 RTI 模式的概念，提供多層次的學習支持來輔導學業落後的學生。同時也描述特教專業人員如何在此過程中收集資料，以利學習障礙鑑定。本文將先討論 IDEA 和學習障礙鑑定有關的條文內容，規範及聯邦、州教育單位和地方、學區的權限等規定。之後介紹美國特殊教育專業團隊組成分子及工作分配。接下來討論目前美國的特殊教育團隊使用 RTI 模式同時支持所有學生學習和鑑定學習障礙過程的情況。美國的做法可以提供臺灣特教學者、政策制定者和家長做為預期未來學習障礙定義和鑑定趨勢的參考。

貳、美國 RTI 鑑定模式的法律基礎及影響

美國接受特殊教育服務的學習障礙學生人數從 2002 年至 2011 年的 10 年間發生了極大的變化。Cortiella 和 Horowitz (2014) 為國家學習障礙中心 (National Center for Learning Disabilities) 準備的學習障礙現況報告第三版中指出，接受特殊教育服務學生總人數從 2002 年到 2011 年之間只減少了 3%，被歸類為學習障礙的全國學生人數卻減少了 18% (p. 13)。以人口眾多的德州為例，學習障礙學生人數從 2006-2007 年間的

231,900 人減為 2011-2012 年的 172,148 人，學生人數在幾年間減少了近 6 萬人 (25.8%) (p. 43)，這個改變相當驚人。

雖然 Cortiella 和 Horowitz (2014) 指出學習障礙學生人數減少可能有幾個原因，包括了學前教育服務的增加提升了學童就學的準備及學校適應能力；普通教育的閱讀教學進展很多，使得國小階段的閱讀障礙人數減少。不過最有可能的原因就是美國聯邦特殊教育法案 IDEA 於 2004 年及 2006 年改變了學習障礙的鑑定相關內容和規定，該法案規定全國各州均須提出新的學習障礙鑑定基準並排除了「嚴重能力一成就差距」的鑑定模式 (以下簡稱差距模式) 的必要性 (頁 13)。

許多研究已經發現如果只依賴差距模式這個鑑定模式，學生就需要等到他們學業落後到一定程度之後才能接受特教鑑定及介入服務，這就是所謂的「等待失敗 (wait to fail)」的現象 (Al Otaiba & Petscher, 2020, p. 328)，意味著學生無法及早得到學習支持。此外，差距模式無法準確判定非主流社會群體學生的學習能力，其評量結果不太容易應用在思考教學策略上，也無法提供教師教學時的參考 (Al Otaiba & Petscher, 2020)。

自從新版 IDEA 於 2004 開始實施之後，州政府教育機關自行發展和介入反應 (Response to Intervention, RTI，以下簡稱為 RTI 模式) 概念相容的各式鑑定模式。實施 RTI 模式的學校可以及早發現需要學習支持的學生並由普通班及相關專業人員提供對應的服務，讓學習落後的學生不至於要等到

接受學習障礙的鑑定、得到特殊教育學生的資格之後才能接受支持服務。所以 RTI 模式並不只是用來鑑定學習障礙的一種方法，它的確有及時支持所有學生學習的功能。Pullen 等人（2020）發現，比起差距模式，RTI 模式可以讓需要學習支持的學生及時得到支持，減少接受特教服務的學生人數。

推動 RTI 模式的法律除了 IDEA 之外，Berkeley et al.（2020）也提到「2015 年重新授權的國民教育法（Every Student Succeeds Act, ESSA，前身即為 No Child Left Behind Act (NCLB)）雖然並未直接提到 RTI，和讀寫相關的條文裡面提到 5 次和 RTI 相容的 Multitiered systems of support (MTSS，多層次支持系統)」(頁 338)。另外，美國學校心理師協會也指出 ESSA 認可 MTSS 為有效的教學模式，也鼓勵州政府和公立學校透過各種不同的法源爭取經費支持 MTSS 的實施，並且提供學校成員所需的相關專業訓練 (National Association of School Psychologists, 2021)。以上文獻表明 ESSA 明定普教教師和特教教師都是學生支持系統的一員，在多層次的支持系統裡面共同合作。這個負責全國教育的法律也納入與 RTI 相容的 MTSS 教學模式讓本來被認為是特教專業鑑定學習障礙的 RTI 模式成為支持所有學生及式學習的教學模式，也就提升了所有學校實施 RTI/MTSS 模式的緊迫性和必要性。

參、美國 RTI 模式的演變

經過這麼多年的實施，RTI 模式概念逐

漸產生轉變，學者對 RTI 內涵和目的的理解也不盡相同 (Fuchs, Fuchs, & Stecker, 2010)，加上後來 MTSS 模式的出現，雖然兩者在提供學生及早且多層次的支持的原則一致，RTI 和 MTSS 在不同的美國州政府負責教育的機關有不同的名稱或是不同的理解，實施方式也有所差異 (Berkeley et al., 2020)。在 Berkeley 等人 (2020) 調查結果中，17 個州教育單位在政策文件中使用 RTI，21 個州使用 MTSS，有 5 個州則是兩者皆用，認為兩者可以互相替代。由於二者的基本原則均為先從確保所有學生接受的是以科學實證為基礎的教學方法，確實檢驗學生學習成果，並提供多層次的學習支持，所以本文將二者視為同義詞，行文中並以 RTI 涵蓋二者。要強調的是，雖然有些州同時把 RTI 模式做為一般普教教學模式及鑑定需要特殊教育服務的學生上，有些州則特別聲明 RTI 是用來支持所有學生的學習，並不是用來篩選需要特殊教育服務的學生的工具。另外，還有大約 2/3 的州除了使用 RTI/MTSS 模式之外，仍然需要仰賴一些額外的心理衡鑑工具來判定學生的特教安置服務上的需求 (Berkeley et al., 2020)。

臺灣目前的特殊教育鑑定工作主要由特殊教育教師經由培訓後兼任的心理評量人員來負責。特教教師本身教學業務已經很繁忙，加上受訓程度不一，專業判斷知能也不均，在鑑定工作上時常遇到挫折 (陳心怡、洪儷瑜，2007)。吳武典 (2014) 建議成立專責單位來負責心理評量的工作，提升在鑑定安置作業的一致性，並減低特教教師

的工作負擔。除了建立專責心評單位來減低特教教師的工作負擔，借鏡美國的經驗來看，臺灣學習障礙的鑑定從差距模式改為 RTI 模式是否有可能減少特教教師工作量呢？甚至做為教學模式，來提升整體學生的學習成效呢？

肆、美國 RTI 鑑定及學習支持團隊

IDEA 規定的學習障礙鑑定過程（法條原文翻譯參見附錄）有三個重點，第一，特殊教育團隊必須確定學生在適當的教學情況下學業表現不足，第二，學生在介入過程中進步不足，並且第三，需要排除其他可能影響學習因素，這三點必須全部具備，才能判定學生有學習障礙。

至於由誰來負責學習障礙鑑定呢？在美國，各州政府負責教育的主管機關（State Education Agency, SEA）有相當大的權力，可以自行根據 IDEA 規定制訂學習障礙鑑定的方式及流程，當地的（Local Education Agency）的學區也可以自行決定如何配合 SEA 規定的鑑定方式（Reschly & Hosp, 2004）。一般而言，特殊教育團隊由學區／個別學校根據需求聘用需要的專業人員、普通班教師及家長組成。專業人員通常包括了均須取得執照的學校心理師（school psychologist）、語言治療師（speech language pathologist）、閱讀專家（reading specialist）或是閱讀補救教學教師（remedial reading teacher or reading teacher）和特殊教育教師。

特殊教育團隊如何參與以 RTI 模式為基礎概念的鑑定程序？我們先介紹 IDEA 對於特教團隊的相關規定。

300.308 額外團隊成員

疑似學習障礙的學生是否有§300.8 所定義的障礙是由家長和有資格的專業人員來決定。專業人員包括（a）（1）學生的普通班教師；或（2）如果學生沒有普通班教師，其他教導同年齡學生的普通班教師；或（3）學齡前兒童的話，州政府教育單位認可的適合同年齡學生的教學人員，及（b）至少一位可以為學生施測個別測驗的合格人員，例如學校心理師，語言治療師，或閱讀補救教學教師。

在這個規定裡面，我們看到 RTI 首要專業人員即是學生的普通班教師。另外，臺灣的特教工作者對學校心理師、閱讀教師（或閱讀補救教學教師）及學校語言治療師可能都不太熟悉。筆者根據個人經驗介紹這三種專業人員與特教人員的合作過程，之後再引用 RTI 的流程，描述普通班教師、學校心理師、閱讀教師和其他特教專業人員及的分工和責任。必須強調的是，在美國，普通班教師是 RTI 模式執行過程中的靈魂人物。

筆者 2001 至 2004 年曾經在一所海外美國學校擔任語言治療師，是學生支持小組（Student Support Team，意即特殊教育專業團隊）的一員。這個學校的年級有幼兒園中班、幼兒園大班、小學 1-5 年級，初中 6-8 年級、高中 9-12 年級。幼兒園每班人數為 12-16 人，小學每班 20-22 人，中學一班的編制視選課人數而定，比較難掌握。每個年級

都有好幾班不等。全校註冊人數為 2000 人左右。當時學生支持小組的編制為：一位學校心理師，5 位資源班特教老師（小學 2 位、初中 1 位，高中 2 位），3 位語言治療師（小學 1.5 位、初中 1 位，高中 0.5 位）。學校還有 1 位隸屬於小學的閱讀補救教學老師及 3 位輔導教師（小學、初中、高中各一位），他們在需要的時候也會參與特殊教育的業務。例如，小學的普通班教師碰到學生有閱讀或語文學習的問題時，通常先去請教閱讀教師，並由閱讀教師進班或是抽離幾節課，進行相關的閱讀補救教學或簡單閱讀評量。如果閱讀教師發現學生需要更多的評量，就會跟普通班教師討論是否需要轉介至英語為二語教學組或是學生支持小組，請英語為二語教學教師（如果學生的母語不是英語）或是特教教師及語言治療師來進行比較完整的評估。

學校心理師常被認為是鑑定學習障礙鑑定的主要負責人員（Murphy, 2020）。要在美國的學校擔任學校心理師，需要取得教育專家（碩士學位再加額外的研究所學分，一共至少 60 個學分）或是心理師（博士學位）的資格（National Association of School Psychologists, 2022）。在執行 RTI 模式時，他們的工作包括了參與資料收集、執行篩檢和監控學生進步情況、發展介入計畫、和家長互動以及評估整體計畫的品質和成效（Kovaleski et al., 2013, p. 192）。

閱讀教師的主要工作是支持閱讀有困難的學生（Bean & Kern, 2018；Porter et al., 2022），在實施 RTI 鑑定模式的學校中可以

有效減低學生特殊教育安置的需求（Shanahan, 2008）。要成為一個閱讀教師，除了持有教師證外，還需要有閱讀教學訓練相關研究所學分。以威斯康辛州為例，在 18 個閱讀教學的專業學分中，12 個必須是研究所學分。訓練期間還需要在國中小進行閱讀教學實習（Department of Curriculum and Instruction, 2022）。

美國語言治療師的認證由美國聽語學會把關。有執照的語言治療師必須是碩士以上學歷。工作場所大致分為研究、醫院和學校三種（American Speech-Language-Hearing Association, 2022）。學校的語言治療師為學區或學校所聘，是學校特教服務團隊的一員，主要負責語言、溝通技能的評估和訓練。

在筆者三年（2001-2004）的海外美國學校工作經驗中，因為 IDEA 尚未重新修法，學習障礙的鑑定採用的是當時唯一的鑑定方式－差距模式。當普通班教師或閱讀教師轉介學生後，學生支持小組的特教教師就進入班級觀察，確定普通班教師是否進行有效地執行轉介前介入。若確定轉介前介入無法有效改變學生的學習狀況，在取得家長同意之後，就開始進行正式的鑑定過程。學校心理師執行包括智力測驗等相關心理測驗，觀察學生在教室裡的學習還有與家長訪談。特教老師進行學業成就測驗，而語言治療師則進行與語言能力方面的入班觀察及評估。

因為學生支持小組的成員都在同一個學校裡工作，每天都有機會見面。鑑定過程中小組成員都會主動互動，彼此討論，取得多元訊息，以充分了解學生的狀況。亦即，

鑑定工作及教學設計都是在學生支持小組成員頻繁的雙向互動、溝通和討論中完成。也因為如此，在召開個別化學習計畫會議前，大致可以取得共識，也都想好要如何跟家長呈現我們的評估結果。

雖然以上是 2004 年前 RTI 尚未實施時的個人經驗，卻清楚顯示出在 2004 年 IDEA 改變學習障礙鑑定規定前，我所服務的學校的學生支持（特殊教育）小組的人員組成和專業人員的合作狀況。需要強調的是 IDEA 規定的特教專業團隊在 2004 年之前就有，不是因為 IDEA 有了 RTI 的規定後才形成的團隊，而且就是因為有了這個本來就已存在的專業團隊做為 RTI 的基礎建設設施才能有助於推動日後 RTI 模式的發展。在文章最後的反思部分，筆者將深入闡述這個論點。

伍、RTI 模式下的專業合作

團隊工作情況在學校採用 RTI 模式之

後，有哪些改變呢？以下透過相關文獻，來介紹學生支持小組成員在多層次 RTI 的過程的工作以及可以發揮的功能。

RTI 模式和差距模式最大的差別就是強調不要等學生在學習上已經明顯落後（差距模式即需要學生的能力和學業表現間有明顯差距）之後才想到要如何以特殊教育的安置來支持學生學習（王瓊珠，2018；Al Otaiba & Petscher, 2020）。當普通班教師發現學生學習需要支持時，馬上可以和專業團隊一起合作並提供實證支持的多層次介入。這個多層次的協助同時也是學習障礙的鑑定過程。

筆者參考 Kovaleski 等人（2013），把 RTI 模式在各層次主要負責人員及工作呈現如表 1。這是一個三層介入的模式，如果學生對第三層的 RTI 反應仍然不佳，特教鑑定過程就要啟動。也要強調在美國，各州教育單位有權設計、決定各自的 RTI 服務模式，各州服務的層次和內容不盡相同（Berkeley et al., 2020）。

表 1

RTI 模式在各層次主要負責人員及工作

層別	第一層	第二層	第三層
	加強教學	小組介入 額外特定介入策略	密集一對一介入 額外特定介入策略
教學性質	高品質教學 教學內容符合州訂課綱 差異化、個別化教學 有效及經常監控學生學習 學生學習數據團隊(普通班教師、校長、其他專業人員)利用學生學習數據來監管教師教學	小組教學 標準化介入課程教學強度比第一層高 學生表現紀錄頻率增加 介入教學時間明訂於學校教學行事曆中	個別學生評量／教學 教學強度比第二層高 學生學習數據團隊評估 學生學習數據 每週紀錄學生表現
主要教學人員	普通班教師	普通班教師、閱讀教師	閱讀教師、特殊教育教師
介入時間及頻率	30 分鐘／每天 學習成效監控 3 次／一年	30 分鐘／每天 學習成效監控 1 次／兩個星期	30 分鐘／每天 + 60-120 分鐘／星期 學習成效監控 1 次／星期

註：引自 *The RTI Approach to Evaluating Learning Disabilities* (1st ed.)(p.37), by Kovalski, J. F., Van Der Heyden, A. M., & Shapiro, E. S., 2013, The Guilford Press.

由表 1 可以看出普通班教師在執行 RTI 模式時的多重任務。而且他們必須做到差異化、個別化教學，適時檢測學生對學習的反應才算是適當的教學。由學校行政或是專業人員組成的團隊，也同時監控著教師的教學品質。另外，在第二層提供介入服務的專業人員是學校的閱讀教師。到了第三層，除了閱讀教師，特教教師才加入，提供更密集、直接的個別化教學。Kovalski 等人 (2013)

特別強調這個多層次介入模式的成功取決於每一層之間的緊密聯結以及層次之間的連續及完整性。這樣教學團隊才能準確判斷學生的能力，並提供適時及有效的介入。

除了參與第三層的介入，提供直接教學，特教教師在 RTI 模式中已經跟特殊教育安置脫鉤。只要能夠發揮作用，特教教師可以參與任何層次的教學，提供教師及學生特教專業服務。例如在第一層擔任普通班教師

的教學教練。在第二層小組教學及第三層的一對一教學負起教學的責任。學生不需要有特教身分才能得到特教教師的專業服務。在 RTI 模式的教學過程中，特教教師、閱讀教師、語言治療師和學校心理師一起提供各自的專業知能，發揮教學和介入教練的功能，協助支持普教教師解決教學問題（Kovaleski et al., 2013；Murawski & Hughes, 2009）。

Murawski 和 Hughes（2009）站在特教教師的角度提出特教教師如何藉由與普通班教師協同教學成為 RTI 模式成功的重要關鍵。在美國，特教老師嚴重不足是長年的問題（Mason-Williams et al., 2020）。Murawski 和 Hughes（2009）也提到有些學校的資源班人數幾乎和普通班人數一樣多，所以提議特教教師和普教教師在多層次 RTI 模式的框架下合作。以下介紹他們針對每一個層次的介入教學模式中，雙方如何合作的建議。

(一)第一層：原班教學

Kovaleski 等人（2013）提到高品質的教學著重在差異化、個人化的教學（請參考表一：第一層加強教學），Murawski 和 Hughes（2009）指出跟特教教師、閱讀教師和英語為二語教師比較起來，普教教師在差異化教學和個人化教學方面的訓練比較不足，特教教師可以協助普教教師計畫課程，擔任教學策略的教練，提升所有學生的學習能力。這樣一來，普教教師的教學可以更有效率，透過這樣的協同教學，也間接得到了專業發展學習的機會。

(二)第二層：小組教學

小組教學可以以抽離的方式或是在原

班的方式進行。Murawski 和 Hughes（2009）指出不管這個孩子有沒有特教安置的資格，抽離式的教學有可能讓學生被貼上負面的標籤。如果特教老師可以進班和普教教師一起進行分組教學，這個負面標籤的可能性就會消失。這樣班上的師生比例也可以大幅降低，教學品質可隨之提高。以進班、分組的方式來教學也增加了特教教師和普教教師的溝通和互動。另外一個好處是如果特教教師一週固定幾天進班教學，也可以使用一些普教教師不熟悉的特定的評量工具，雙方可以對學生的表現有更即時，更具體的認識。

(三)第三層：密集一對一教學／特殊教育

在這個階段，特教教師可以執行密集的一對一直接教學。如果仍然無法提升學生的學習表現，教師們必須思考下一個階段的特教鑑定轉介。特教教師的角色在這個階段就更重要了。如果特教教師從第一階段開始就跟普教教師合作，協同教學，到了這個第三階段，對學生的需求及優勢一定有深刻的理解，也能夠更確切的計畫使用什麼鑑定工具，可以更有信心做出鑑定判斷。

六、反思 RTI 教學模式對目前美國教育體制的影響

以上是美國實施 RTI 鑑定學習障礙時團隊合作的過程。參與 RTI 教學的普教教師、特教專業人員及其他專業人員透過這個介入過程來及早支持學生，也可以判斷學生是否需要特殊教育安置。由於專業人員都在同一個學校／學區任職，溝通互動的機會非常多，對多層次介入時學生的反應也可以隨時

掌握。在介入過程中，普教教師和閱讀教師主要提供第一層和第二層的教學介入，學校心理師、特教教師和語言治療師必須跨越特教和普教之間的藩籬，隨時提供支持和協助。在執行多層次介入支持時，與普教教師和閱讀教師共同擬定教學介入計畫，分享教學策略，檢測教學成果，同時也累積了對學生的認識。這樣一來，當學生需要特教鑑定時，鑑定過程能夠更有效率，鑑定結果也更能具體反映學生的學習需求。

正因為 RTI 模式需要如此密切且非常密集的全校專業人員合作，也促使美國知名特教學者 Fuchs 等人 (2010) 寫了一篇題為「在最新普通教育安置和服務連續軸中被『模糊化』的特殊教育 (The “Blurring” of Special Education in a New Continuum of General Education Placements and Services)」，刊登於美國最有影響力的特教期刊「*Exceptional Children*」來討論 RTI。作者指出美國特教學界對於 RTI 模式的目的是性質尚未達成共識，不過大致可以分為 IDEA 和 NCLB 兩大陣營（由於篇幅關係，不詳加解釋這兩個陣營名稱的由來）。前者主張在逐漸擴大服務對象的普教安置環境中，特教仍然保持自己的專業領域，不過主要是在提供需要第三層密集支持的小眾學生服務。後者則認為 RTI 模式即為提供所有學生的教學模式。只要普教的教學品質夠高，教師能夠做到差異化教學，學校團隊能夠一起以問題解決的方式來提供學生所需服務，特教專業即為普教服務的一環，在各個層次都可以貢獻力量。

Fuchs 等人 (2010) 也提出雖然這兩個

RTI 陣營對普教和特教專業地位主張不同，但是都反映出 RTI 模式對特教和普教如何分工合作的影響。他們認為在過去，特教服務和普通教育之間的合作關係（或者說運作模式）主要是反映在服務安置場所的連續軸向（continuum）上。例如，特殊學生的安置可從在普通教室，到資源班，特教班，特教學校，或是床邊教學等。現在的 RTI 模式則翻轉了這個傳統的安置連續軸向。即使是強調特教是獨立的專業服務的 IDEA 陣營都認可普通班教師在第一層及第二層的重要性，讓特教專業進入第三層的介入，與第三層後的特教鑑定與安置。從之前 Cortiella & Horowitz (2014) 的報告來看，這樣的設計成效良好，自從 RTI 模式的實施，被鑑定為學習障礙的學生大幅減少，也就是因為很多學生已經在第一層及第二層接受了適當的服務，不需要獲得特教身分來接受第三層的密集一對一的服務。

Fuchs 等人 (2010) 所謂的 NCLB 陣營更是主張在他們所理解的 RTI 模式內，不存在特教安置這個議題，也就是學生不需要普教之外或是額外的特教服務。他們主張的 RTI 模式如下：第一層－差異化教學；第二層－團隊問題解決過程以及第三層－專家諮詢。所有的三層服務，包括特教教師提供所需的服務，均在普通班教室裡完成。特教教師跟學校心理師，閱讀教師及語言治療師一樣，提供全校所有的學生專業諮詢服務。

七、反思 RTI 模式在臺灣實行的可能性

當 RTI 模式逐漸成為美國支持學習落後學生及鑑定學習障礙學生（IDEA 陣營如此

主張)的主要方式之一,甚至有可能讓特教鑑定服務消失(NCLB 陣營的主張)時(Fuchs et al., 2010), RTI 模式是否可以完整引進臺灣呢?本文強調除了法令規定(像是 IDEA, ESSA 等)之外,團隊合作是 RTI 模式在美國得以實踐的主要因素。團隊合作又可從普教和特教間的合作及專業團隊間的合作來討論。因為 RTI 模式主要由普教教師執行,特教專業團隊需要發揮諮詢及教練的功能,來支持普教教師。這樣的合作目前在臺灣似乎比較困難,因為即使是普教教師和特教教師都有共同的學生,他們尚未發展出穩固的合作基礎。孫淑柔、黃澤洋(2018)調查小六及國三階段普通班教師如何支持班上的身心障礙學生。以個別化教育計畫(IEP)的擬定和執行為例,調查結果發現定期檢核班上身心障礙學生 IEP 目標的普教教師比例很低。國小階段為 19%,國中階段為 14%。IEP 的核心價值就是建立在普特合作上,這個研究結果卻顯示大部分的普教教師對 IEP 目標和課程的關係不太了解。

洪榮照、湯君穎(2010)研究國小普教教師對於 IEP 的態度。他們的研究結果可以幫助我們理解普教教師為何很少參考 IEP 的學習目標。他們發現普通班教師無法根據 IEP 的內容來調整普通班的課程內容。在擬定 IEP 的內容時,不知道要如何設定目標或是為班上的特教生解釋 IEP。這兩個困難其實可以請教特教教師。不過此研究也發現普通班教師即使有 IEP 相關問題,礙於特教教師不足或溝通管道不良,也未必會向特教教師詢問或求助。

在課程調整方面,孫淑柔、黃澤洋(2018)也發現普教教師很少根據身心障礙學生的個別需求來調整課程內容或是提供輔具使用。在國小階段,只有 7.2%的普教教師會使用適合學生的教材教具。在國中階段,更只有 5.7%的普教教師會這樣做,可惜研究者並未解釋大部分普教教師之所以未能調整課程內容和教學方法的原因。鈕文英(2015)點出可能是因為普教教師的「特教知能以及課程和教學調整的理念或實務較不足」,及「普教與特教合作基礎未完全建立,合作知能未充分養成」所致,此外,「特教服務多以抽離方式進行,較少將特教融入普通班級」也是原因之一(頁 15)。

在專業團隊合作方面,在美國,學校心理師、語言治療師和特教教師是特教團隊的當然成員。而且學校裡還有其他參與介入教學的專業人員像是閱讀教師或是英語為二語教師。雖然臺灣已有特教專業團隊服務,不過治療師或專團人員均為外聘,服務頻率也不高,很難滿足學生的需求(林秀慧、余永吉,2020),更無法在團隊溝通互動上或是合作執行介入教學時有效滿足 RTI 模式的條件。目前在學校體制內的特殊教育專業人員只有特教教師。不管是用差距或是 RTI 模式,所有鑑定及介入工作都只能由特教教師或特教教師受訓之後兼任的心評人員來擔任。在沒有其他專業人員的支持下,RTI 模式很可能只是提高特教教師的工作量,也無法順利達成支持學生的目標。

本文之所以從相關教育法律和團隊成員合作的角度來看美國 RTI 模式的運作方

式，是要提醒讀者美國法律的支持，既有的特教團隊其實是 RTI 模式運作成功的重要因素。即使 RTI 模式的優點很多，如果臺灣想學習應用 RTI 模式來支持學生學習，除了教育相關法律的修訂，普特教師之間的合作及屬於學校專用（而非外聘）的完整的特教團隊是不可或缺的條件。

參考文獻

- 王瓊珠（2018）。**學習障礙：理念與實務**。心理。
- 吳武典（2014）。臺灣特殊教育綜論（三）：挑戰與展望。**特殊教育季刊**，**132**，1-8。
<https://doi.org/10.6217/seq.2014.132>
- 林秀慧、余永吉（2020）。桃園市特殊教育教師參與特殊教育專業團隊服務現況之研究。**身心障礙研究季刊**，**18**（1），58-81。
- 洪榮照、湯君穎（2010）。國民小學普通班教師參與個別化教育計畫之研究。**特殊教育與輔助科技學報**，**1**，81-115。
<https://doi.org/10.6684/jrseat.201004.1.81>
- 孫淑柔、黃澤洋（2018）。普通班身心障礙學生學校支持服務模式之建構。**當代教育研究季刊**，**26**（1），77-113。
[https://doi.org/10.6151/cerq.201803_26\(1\).0003](https://doi.org/10.6151/cerq.201803_26(1).0003)
- 陳心怡、洪麗瑜（2007）。由心評教師看特教鑑定工作的人力資源問題。**中華民國特殊教育學會年刊**，149-168。
<https://doi.org/10.6379/ajse.200712.0149>
- 鈕文英（2015）。**擁抱個別差異的新典範—融合教育**（第二版）。心理。
- Al Otaiba, S., & Petscher, Y. (2020). Identifying and Serving Students With Learning Disabilities, Including Dyslexia, in the Context of Multitiered Supports and Response to Intervention. *Journal of Learning Disabilities*, *53*(5), 327-331. <https://doi.org/10.1177/0022219420943691>
- American Speech-Language-Hearing Association. (n.d.). *Speech-Language Pathologists*. Retrieved October 4, 2022, from <https://www.asha.org/students/speech-language-pathologists/>
- Bean, R. M., & Kern, D. (2018). Multiple Roles of Specialized Literacy Professionals: The ILA 2017 Standards. *The Reading Teacher*, *71*(5), 615-621. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/trtr.1671>
- Berkeley, S., Scanlon, D., Bailey, T. R., Sutton, J. C., & Sacco, D. M. (2020). A Snapshot of RTI Implementation a Decade Later: New Picture, Same Story. *Journal of Learning Disabilities*, *53*(5), 332-342. <https://doi.org/10.1177/0022219420915867>
- Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). *The State of Learning Disabilities: Facts, Trends and Emerging Issues*. National Center for Learning Disabilities. Department of Curriculum and Instruction (n.d.). *Reading Teacher and Reading*

- Specialist Licenses*. Retrieved October 4, 2022, from <https://ci.education.wisc.edu/academics/reading-teacher-and-reading-specialist-licenses/>
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Stecker, P. M. (2010). The “Blurring” of Special Education in a New Continuum of General Education Placements and Services. *Exceptional Children*, 76(3), 301-323. <https://doi.org/10.1177/001440291007600304>
- Individuals with Disabilities Education Act, 20 U.S.C. § 1400 (2004)
- Kovaleski, J. F., VanDerHeyden, A. M., & Shapiro, E. S. (2013). *The RTI Approach to Evaluating Learning Disabilities* (1st ed.). The Guilford Press.
- Mason-Williams, L., Bettini, E., Peyton, D., Harvey, A., Rosenberg, M., & Sindelar, P. T. (2020). Rethinking Shortages in Special Education: Making Good on the Promise of an Equal Opportunity for Students With Disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 43(1), 45-62. <https://doi.org/10.1177/0888406419880352>
- Murawski, W. W., & Hughes, C. E. (2009). Response to Intervention, Collaboration, and Co-Teaching: A Logical Combination for Successful Systemic Change. *Preventing School Failure*, 53(4), 267-277. <https://doi.org/10.3200/PSFL.53.4.267-277>
- Murphy, J. L. (2020). *School Psychologists' Experience of Identifying Students With Specific Learning Disabilities In Urban Schools* [Unpublished doctoral dissertation]. Cleveland State University. <https://engagedscholarship.csuohio.edu/etdarchive>
- National Association of School Psychologists. (2021). *ESSA and Multitiered Systems of Support for Decision-Makers*. Retrieved March 18, 2023 from <https://www.nasponline.org/research-and-policy/policy-priorities/relevant-law/the-every-student-succeeds-act/essa-implementation-resources/essa-and-mtss-for-decision-makers>
- National Association of School Psychologists. (2022). *Who are school psychologists*. Retrieved October 6, 2022 from <https://www.nasponline.org/about-school-psychology/who-are-school-psychologists>
- Porter, S. B., Odegard, T. N., McMahan, M., & Farris, E. A. (2022). Characterizing the knowledge of educators across the tiers of instructional support. *Annals of Dyslexia* 72(1), 79-96. <https://doi.org/10.1007/s11881-021-00242-0>
- Pullen, P. C., Ashworth, K. E., & Ryoo, J. H. (2020). Prevalence Rates of Students Identified for Special Education and Their Interstate Variability: A Longitudinal Approach. *Learning Disability Quarterly*, 43(2), 88-100. <https://doi.org/10.1177/0731948719837912>
- Reschly, D. J., & Hosp, J. L. (2004). State SLD

Identification Policies and Practices.
Learning Disability Quarterly, 27(4),
197-213. <https://doi.org/10.2307/1593673>

Shanahan, T. (2008). Implications of RTI for the reading teacher. In D. Fuchs, L. Fuchs, & S. Vaughn (Eds.), *Response to Intervention: A Framework for Reading Educators* (pp. 105-122). International Reading Association.

附錄：IDEA 相關法條

學習障礙定義

300.8(c)(10)學習障礙(i)一般定義：學習障礙指的是一個或是不只一個語言(口語或是文字)理解或使用方面的基本心理歷程障礙。顯現出的行為表現為不完美的聽理解、思考、說話、閱讀、書寫、拼字或是數學計算能力。學習障礙也包括了感官知覺障礙、腦部創傷、輕微腦功能異常、閱讀障礙及發展性失語症。(ii)不包括以下障礙：學習障礙不包括主要因為視覺、聽覺或是動作障礙、智能障礙、情緒困擾，或是環境、文化或是經濟弱勢而造成的學習問題。

學習障礙鑑定標準

IDEA Sec. 300.309(a)規定的鑑定標準如下：

§300.306 所述之專業團隊得決定學生有§300.8(c)(10)所定義的學習障礙，如果(1)當學校已提供適合學生年齡或是符合州核准的年級學業標準的學習經驗和教學，和其年齡應有表現比較，學生的學業成就不足，或是在下列一項或不只一項的學業領域中，其表現不足以滿足州核准的年級學業標準：口語表達、聽理解、寫作表達、基本閱讀技能、閱讀流暢技能、閱讀理解、數學計算、數學問題解決。(2)(i)和年齡標準或是州核准的年級學業標準比較，透過從學生對科學、研究為基礎的介入回應過程，學生在(a)(1)條文所述之一個或多個學習領域學習的進步不足；或(ii)由團隊使用適合符合§§300.304 and 300.305 條文規定的評估方式之後，和年齡標準，州核准的年級學業標準或智能發展標準比較，學生展現在學業表現或成就上展現出和學習障礙相關的優勢弱勢共存模式，可判定為學習障礙；及(3)團隊決定根據(a)(1)和(2)條文的鑑定結果主因並非是聽覺、視覺和動作障礙、智能障礙、情緒困擾、文化因素、環境或經濟弱勢或有限的英文語言能力。

額外規定

IDEA §300.307 還規定

(a)一般規定：各州必須根據§300.309 制定§300.8 (c)(10)所定義的學習障礙的鑑定標準。另外，各州的標準

(1)一定不能要求使用智能和學業成就間嚴重差距鑑定方式來決定學生是否有§300.8(c)(10)所定義的學習障礙；(2)必須允許根據學生對科學的、以研究為基礎的介入的回應的鑑定過程，和(3)可以允許其他有研究根據的鑑定過程來決定學生是否有§300.8(c)(10)所定義的學習障礙。(b)跟州規定一致：公共機構必須使用州規定的標準來決定學生是否有學習障礙。

註：筆者翻譯

How Do Response to Intervention Teams in the United States Change Special Education?

Chen-chen Cheng

Associate professor,
Department of Special Education,
National Kaohsiung Normal University

Abstract

The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) made a major change in 2004 regarding the identification of specific learning disabilities (SLD). In addition to the model predicated on a severe discrepancy between intellectual ability and achievement, IDEA included other models of identification such as Response to Intervention (RTI) and other scientific and research-based methods. The reauthorized Every Student Succeeds Act (ESSA) in 2015 also prioritized RTI-compatible multitiered systems of support (MTSS) in K-12 school instruction. Past research has suggested this change in IDEA resulted in a decrease in the number of students identified as having SLD and indicated that many students received support in the regular classrooms. This phenomenon also indicated a blurring of boundaries between regular and special education services in the United States (US) and the changing nature of professional identities of special education teachers. While Taiwan continues to require evidence in IQ-achievement discrepancy in identifying students with SLD, educators in the US are learning how to provide support to all students in a timely fashion through RTI models. Focusing on both the policy and practice aspects, this article aimed to give an overview of how the education teams in the US operate within the frame of RTI models. First, the author summarized relevant IDEA regulations regarding SLD definitions and identification. Next, the author described her collaboration experiences working as a special education team member in an overseas American school. Last, using RTI as an example, the author reviewed relevant literature and explained how

school teams in the US are supposed to work together to provide RTI/MTSS to students in a timely fashion and identify students eligible for special education services. It is hoped by learning from the US, scholars, teachers, and parents in Taiwan will reflect on the current practices in Taiwan. The author argued that the RTI model is a product of the US education system and supported by its legal, conceptual, and practical infrastructure. Despite its many advantages, when it comes to applying RTI in Taiwan, we need to reconsider the education policies, reflect on the relationships between regular and special education, reorganize the makeup of our special education teams, and redefine professionals' functions in our schools.

Keywords: learning disabilities, Response to Intervention (RTI), multi-tiered systems of support (MTSS), collaboration among education professionals, collaboration between regular and special educators