

# 特殊需求之評量

洪清一

Moss(1995)指出，進行特殊需求之評量時，教師有四個重要責任：

第一，收集有關學童特殊需求之資料；

第二，在一般課程架構裡，提供特殊的協助，並利用各種有效的方法策略，增加有利於學生學習的教材，俾滿足學童的需求；

第三，監核與修正學童的進展。

根據美國 1981 年所頒布之教育法案，特殊需求學生的評量不是為了評量而評量，也不是最後目的。評量最主要重的是在於更瞭解學生的學習困難所在，俾便提供教育需求之輔導，以及監核學生進步的情形。因此，要實施特殊需求的評量時，須注意以下項目(Friel & Chasty, 1993)：

(一)學生過去和目前功能程度、情緒狀態、興趣，學生在學校的優點和缺點。

## 1.描述學生的功能

描述學生的優、缺點

身體狀況和功能：包括身體健康情形、發展功能、運動能力、視覺、聽覺和自制能力等。

情緒狀態：包括壓力、情緒和生理狀態。

認知功能

溝通技能：包括口語理解能力、語言和說話表達能力、知覺和動作技能。

適應技能

個人和社會技能

學習方法和態度

學業表現

自我形象和興趣

行為

## 2.學生環境因素

家庭和學校，包括在家使用的語言

學校

其他

## 3.個人史

個人資料

醫療史

教育史

(二)分析學生的學習困難。

## 1.一般發展

生理發展：包括生活自理能力之發展

動作發展：包括手指協調能力和手眼協調能力

認知發展：包括分類能力

語言發展：包括語言表達能力

社會發展：包括同儕關係

## 2.特殊的缺陷：如短期記憶缺陷

## 3.學習方法和策略

藥物治療

特殊的教學方法和學習方策略

情緒氣氛和社會組織：如社會類型、學校和班級大小，

學生的需求。

(三)改變學生在學校、家庭和社區中之特殊目標。

(四)不同的教學方法、設備或資源之需求分析，以了增進學生能夠學習一般的課程。

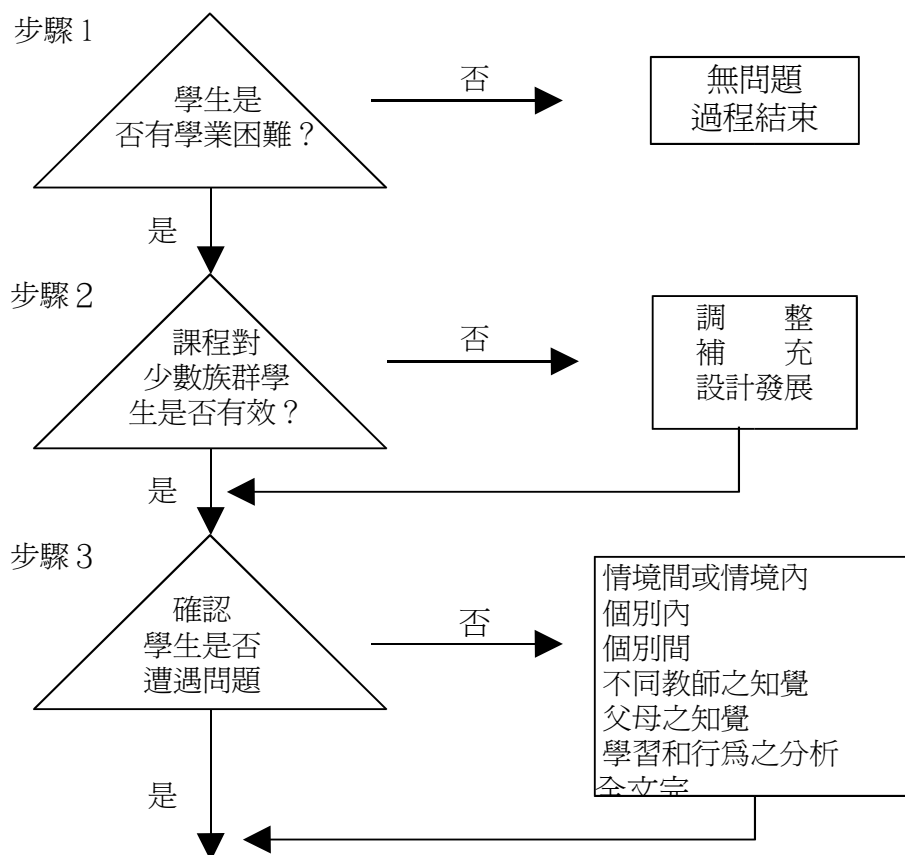
- 1.特殊設備：包括肢體輔具、聽覺輔具和視覺輔具等。
- 2.專業人員：包括大小便失禁（incontinence）、診療人員、處遇和藥物行政人。
- 3.特殊教育資源：如物理治療師、職能治療師
- 4.其他專業人員：如護士、社會工作和福利人員、語言治療師、職能治療師、心理治療師、物理治療師、聽力學家等。

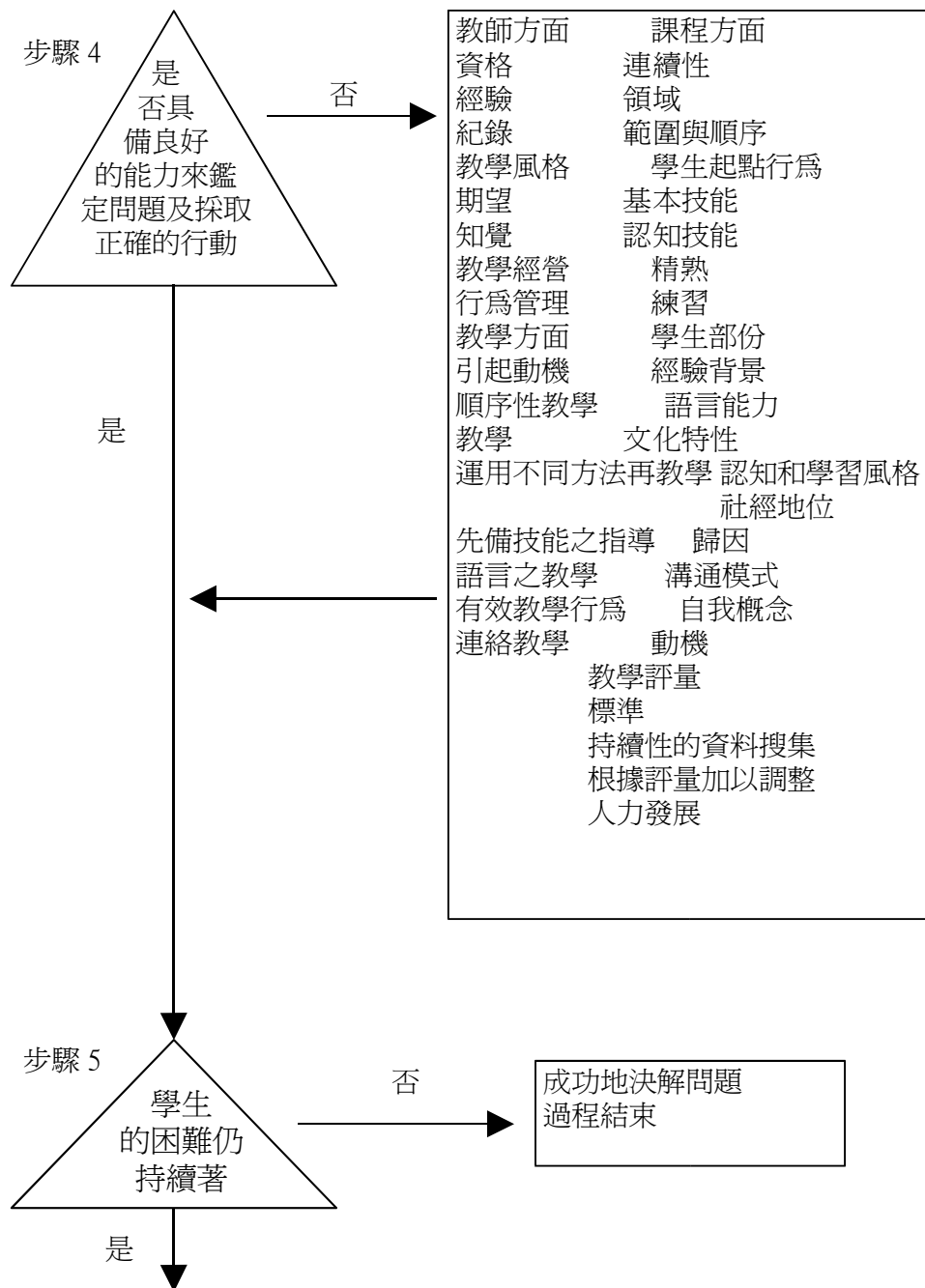
5.物理環境：包括無障環境、警示燈、音響設備、如廁設備等。

6.父母和學生本身的認知和期望。

(五)特殊教育法規和相關服務，以滿足鑑定之需要。

基本上，符合及根據學生文化背景之教學，可以提高每一位學生實現自己潛能之機會。尤其，當轉介不同文化之障礙學生時，配合學生文化特性與背景來提供符合學生教育之需求是不可或缺之要素（Heward, 1996 ; Moll,1992）。因此，當學生轉介到特殊教育安置之前，課程與教學必須先符合學生的語言和文化的需要，如此，可避免不當標籤和安置錯誤之遺憾。轉介前之過程如下圖（Ortiz & Garcia, 1988）：





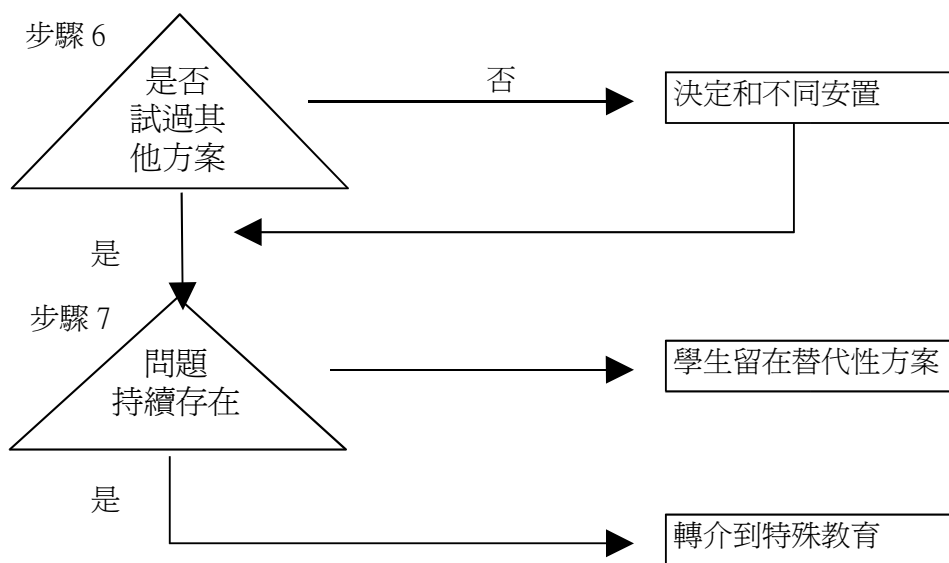


圖 2-5 文化差異學生之轉介前流程 (Heward, 1996 p.118)

測驗在特殊教育常被廣泛地使用，然而，有些測驗方法用來鑑定特殊教育服務的對象時，卻竟有不符科學精神現象存在，甚至，用主觀和猜測之方式；尤其，當學生來自不同的文化背景時，要獲得具有效度、正確和無歧視的評量結果，幾乎少之又少(Heward, 1996)。Brown(1982)指出，傳統的標準化測驗，對不同文化背景的學生有下列的歧視或不利：

1. 測驗所使用的形式和題項較適合於某一團體或族群。
2. 學生有不同的測驗優勢(test wiseness)的結果。例如，白人、中產階級之學童較擅長問答之形式，然而，對各方面較處於不利或劣勢的學童而言，就不見得適切了。

3. 學生從測驗中所獲得的技能，或許並不適合那些處於較不利和不同文化環境所需之技能。

Heward(1996)指出，以往由於過度依賴智力測驗，造成許多對不同文化背景學生不適當的標籤 (labeling) 和安置 (placement)。基本上，智力測驗並不能公平的或正確地評量不同文化學生之智力；甚至，這些認知能力之測驗本身具有文化歧視(cultural bias)因素存在(Hilliard, 1975)。

因此，多元性效標(multiple criteria)教育評量之替代性(alternative) 和非標準化(nonstandardized)的方法對不同文化族群的學生而言，是較為適合而有效的評量。在此所謂替代型評量是一種統整性的方法，係指運用各種不同的測驗和資料收集的一種

方法，這些方法包括觀察、自我報告(self-reports)、檢核表(checklists)、檔案(portfolios)、調查、課程一本位量(curriculum-based assessment)等。這種方法提供老師有關學生表現的適當的和有用的資料或訊息；同時，在決定適當教學時，這些方法是非常有重要的，更要的是，不致使教師診斷錯誤。事實上，客觀的行為記錄，當要評量學生的表現時，學童本身的社會和文化背景應該必須考慮在內，因為，在每一位學童文化所謂的正常和可接受的事象，在學校也許被視為不正常或不可接受的行為，以致遭受衝突、標籤錯誤，甚至遭到處罰(Fradd & McGee, 1994; Hamayan & Damico, 1991; Heward, 1996)

因此，無歧視評量(nondiscriminatory assessment)是根據多樣化和正確的訊息來使用。在施測前，先與學生建立良好的關係，在學校、家庭和遊戲活動或情境觀察學生；同時，會商學生家長可以協助教師和施測者，更能瞭解文化差異，可避免不適當的教育安置。此外，熟悉學生語言與文化背景的專家學者、專業人員或義工，在不同的測驗情境中，亦有重要性，不可輕易忽視(Mattes & Omark, 1984)。

鑑於此，Ortiz(1991a, 1991b)針對語言一少數族群學生之評量而設計了所謂『雙語特殊學生之評量與輔導模式』(The Assessment and Intervention Model for the Bilingual Exceptional Student, AIM for the BESt)，其主要目標和步驟如下：

### 1.目標

特教通訊 民90年十一月

- (1)改進在普通班和接受特殊育方案之學業表現不佳的學生，尤其是英語能力障礙的學生；
- (2)減少對這些學生不適當的轉介到特殊學校(班)；
- (3)確保評量的過程是無歧視的。

### 2.步驟

- (1)普通班教師須善用有效的教學策略  
普通班教師、雙語教師和特殊教育教師藉由交互法(reciprocal interaction approach)，充分討論與溝通，甚至，舉辦研討會，強調高層次和問題解決。
- (2)當學生遭遇了困難，教師則必須設法解決，並確認學生問題所在。

此時，教師必須觀察並分析學生表現，俾利設計教學方案；之後，實施教學；考核學生表現情形；必要時重新設計教學。

- (3)如果學生的問題無法解決，教師則向專業團隊請求協助

專業團隊成員通常是負責發展或設計輔導和追蹤計畫，有效解決學生問題。

- (4)如果學生的問題一直仍無法解決時，才開始進行特殊教育之轉介工作

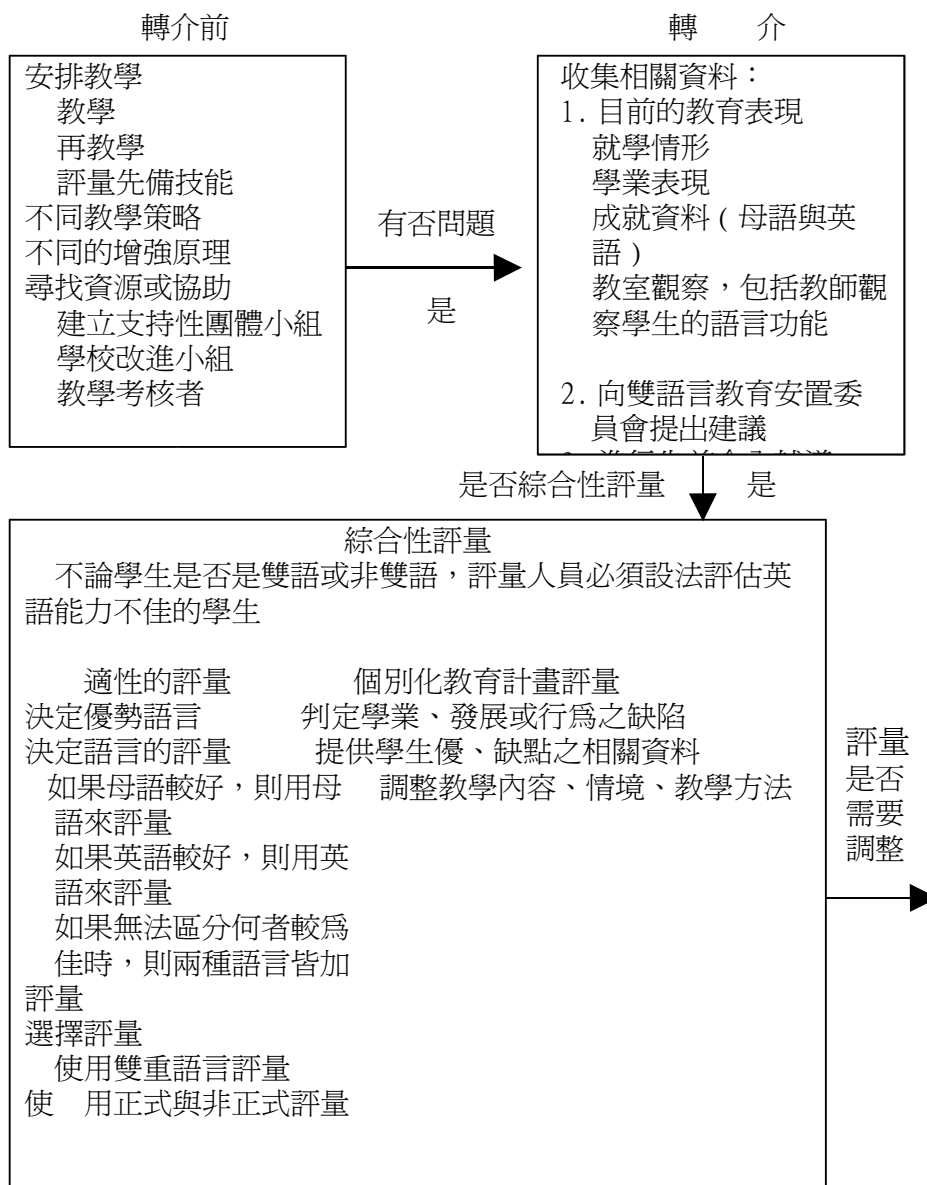
此時，專業團隊之輔導計畫記錄，一併轉介到特殊教育學校、班或機構。

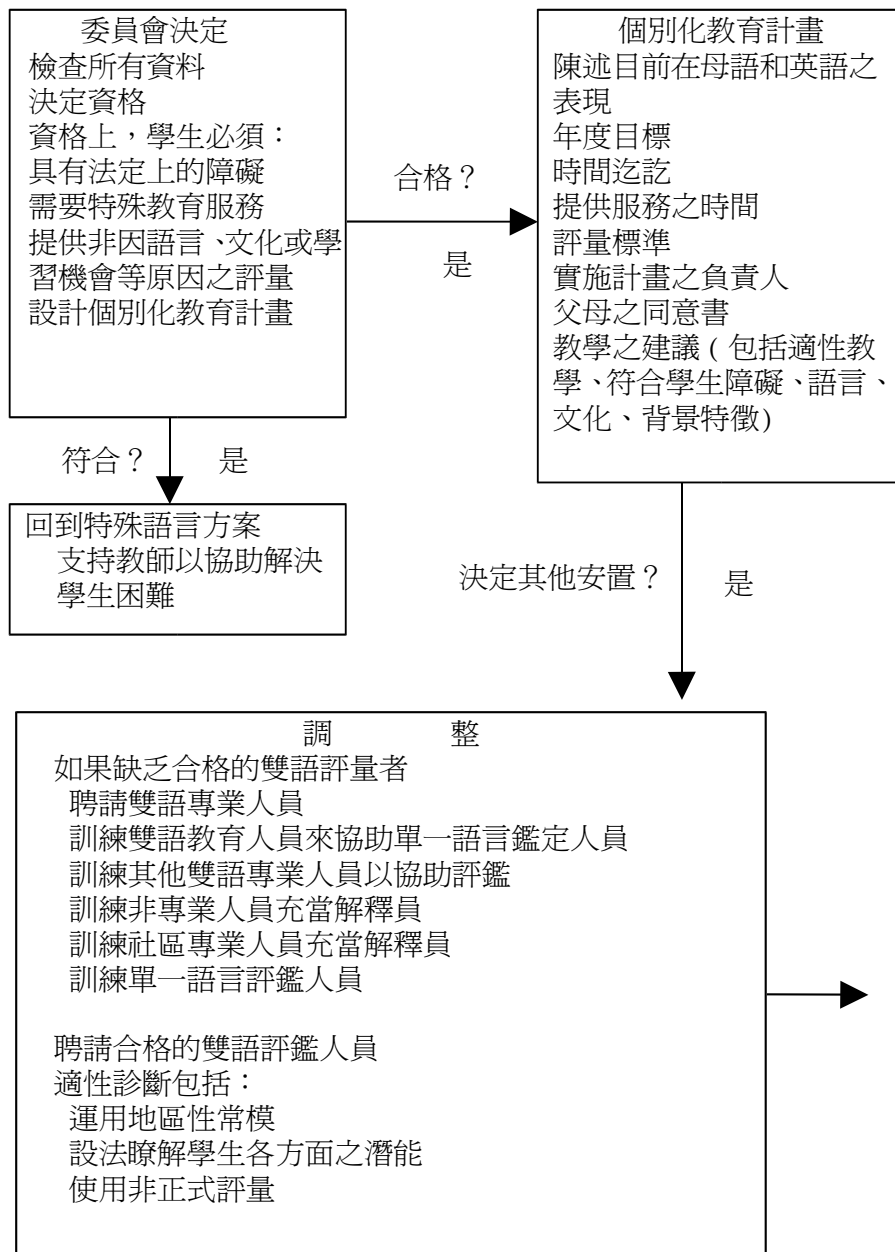
- (5)結合非正式評量和統整性個別評量：運用替代性評量工具和策略來支持標準化測驗。

第廿六期

(6)如果學生有障礙存在，特殊教育教

師則須善用有效的教學策略。





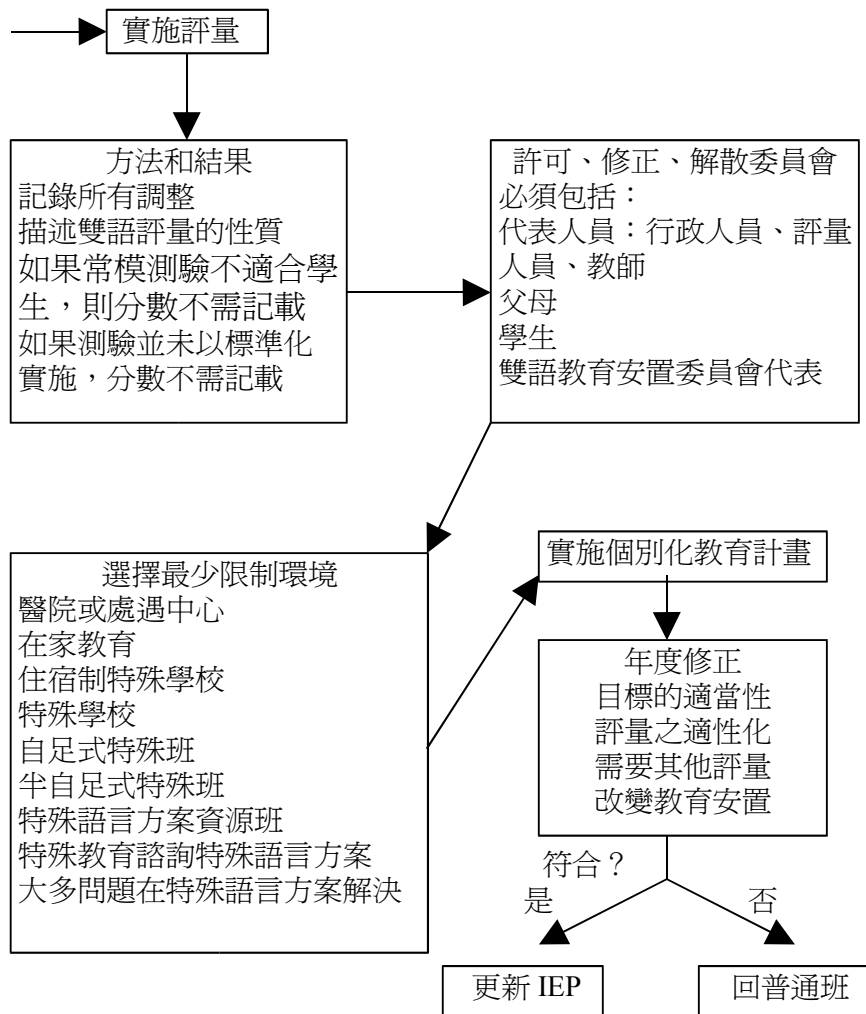


圖 2-6 不同文化之特殊教育服務系統 (修正自 Podemski, Marsh, Smith & Price, 1995, P135-137)

由此可知，特殊需求之概念，包含以下涵義：

(1)瞭解學生的特殊需求

根據 Brennan(1988)觀點，特殊教育需求是指為了達成課程目標，需透過特殊設

備、輔具或資源、改變與調整物理環境或特殊教學方法與策略等所提供之特殊方法；提供特殊或適性的課程；強調教育情境中之社會結構和情緒氣氛。由此可知，特殊教育需求，特別重視設備與輔具之提供，俾



使滿足學生之需求；同時也由於重視課程，因此特殊教育需求亦強調教育的定義，即為特殊教育需求者給予適當的支持，確保所提供之課程，適合孩童之學習需求。換言之，如果孩童具有學習困難而需要特殊教育之提供來滿足其需求時，該孩童則是特殊教育需求者。

因此，所謂學習困難是指在學習過程中，其困難較為同年齡之一般學童明顯；在學習過程中，這種障礙會阻礙個體使用一般所提供類型之教育設施。因此，學習困難(learning difficulty)係指與同年齡學童有其共通性(generality)，而其差異性(difference)較為明顯而言，換言之，針對一般學齡兒童所提供的設施，對他(她)而言是較為困難。然而，特殊教育需求並非是永久性的需求，有些個體在任何時間需要特殊需求，有些學童在學校生涯期間，有時或偶而地需要特殊需求。

## (2)適性的評量

特殊需求(speech need)之概念，基本上，並不是為評量或優勢社會(majority society)，或為少數民族學童提供一種標準(criteria)。文化歧視性測驗、評量工具之運用和學習困難等問題，事實上，均是由於語言問題，以及白種人的專業學者對其他種族和文化兒童之態度。Tomlinson(1981)發現，智力分數為60之少數民族學童，以予安置於一般學校，而把智力分數為85至87，甚至90分之西印度群島人之學童，卻被安置於特殊學校。此顯示，專家之判定似乎影響一般學校教師和處理各

種少數民族學童學習問題之態度。換言之，如果專業人員使用不當的測驗或不加謹慎的使用測驗，對學童有負面的影響。Kirp(1983)指出，針對特殊教育需求，專業人員在評量的過程中具有實質之權威性，他們的判斷不僅會影響整個家庭的生活，而且，也會影響學童本身轉介(referred)問題。

因此，有關特殊需求之學生評量，應注意下列幾點(黃銘惇、張慧芝，民89)：

### 第一：不要輕易放棄

在做出最後的決定，認為這個關鍵性的課程目標不可能被達成之前，必須儘可能地嘗試任何使這個目標可以被達成的方法。試著找一位可以對學生進行課程輔導的成年義工。試著請其他同學做課業輔導的工作。嘗試不同的教學策略，特別是使用觸覺和肌覺的途徑。儘量嘗試使用面談、口試或觀察學生在課堂上的表現等方式來評量，而避免使用筆試的方式。關鍵性的目標對於學生的福祉以及教育的進步，都是非常重要的；一旦我們降低我們的期望，它便可能成為「自我實現的預言」，使學習能力不佳的學生被打上烙印與刻板印象。因此，不要以放水的方式來貶低學生。

### 第二：嘗試發現學生的特殊能力

使用和檢閱課前測驗的資料，與家長晤談，不要低估學生的能力。在某些領域中，他們的學習能力可能不好，但是這並不表示他們在所有的領域中都不可能有的學習表現。他們可能有其他方面的天分或興趣，

比如在音樂上、視覺藝術上、三度空間設計上，或在交朋友上等等。我們必須強調這方面能力的正面意義，設計學習與評量這方面能力的模式。承認學生的努力與成長（但並非學習成就）；為他們設計成功的學習經驗；向家長稱讚學生的成功學習；以獎勵的方式慶他們的努力成果。

第三：為學習障礙的學生提供更多的學習與闡示學習的時間

提供學生評量的範例以及練習，提供經常而非正式的回饋。不以懲罰做為手段，允許學生做多次的嘗試去達成課程所要求的標準。在評量的過程中，把焦點放在積極面上。以非正式的方式進行評量，以避免引發學生對考試的焦慮感。確定我們的教學是清楚的，而且學生也都能了解。將學習的重點放在具體的事物上，而非抽象的事物。例如，當欲測驗學生兌換零錢的數學能力時，可以模擬實際的情形，要求學生演練一次兌換零錢的過程；而不是要學生在紙上回答數學問題或文字上的問題。如果情況需要，可以把重點全部放在關鍵性的學習上，其他非關鍵性的學習則予以捨棄。

第四：在測驗中，強調學生學習的進步、成就、以及成果的品質，不要和其他學生相互比較，或者僅是要求交作業給予學生正面評語的回饋，而不僅是給予分數或等第。如果情況適宜的話，我們可以宣佈：考試分數是用來提高成績，而不是用來降低成績。

第五：針對有學習障礙的學生，我們必須特別關心其學習及閱讀技能的發展

由於這些學生很可能曾經有過學校教育失敗的經歷，因此，藉由提供他們成功的學習經驗之方式幫助他們發展自我概念，這點便顯得特別重要。我們或許可以使用一些教學的策略，例如，允許學生考試時攜帶小抄，但是以寫滿一張紙為限。如此一來，學生為了準備小抄，便必須培養做筆記與分段的技能；他們也可能因此而學習到務必了解的課程內容。

第六：反問自己：對這些學生而言，真正關鍵性的學習為如何發展學習的技能、作作業的習慣、較程度的自制力，或是提昇他們的自我概念，這些對他們而言，比起專業的知識或者認知的技能，可能是更具關鍵性的。

綜合而言，當任何障礙(包括肢體、感官、智能、情緒和社會)影響到個體的學習時，就有特殊教育需求之存在；為能適當的且有效的教育學童，就需要特殊的課程。特殊的或適性的課程和學習情境，每一個體之需求之範圍可能是輕度或是重度的，亦有可能在個體的發展階段中是永久性或短暫性的。(花蓮師範學院特教系兼特教中心主任洪清一)

黃銘惇、張慧芝（民 89）譯·Part, D. (2000)。課程設計。台北：桂冠書局。

Fradd, S.H., & McGee, P.L. (1994). Instructional assessment: An integrative approach to evaluating student performance. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.

Friel, J. & Chasty, H. (1993). Children with special need---Assessment, law and practice. London: Jessica Kingsley Publishers.

Heward, W.L. (1996). Exceptional children. N.Y.: Prentice-Hall, Inc.

Hamayan, E.V., & Damico, J.S. (1991). Limiting bias in the assessment of bilingual students. Austin, TX: PRO-ED.

Hilliard, A.G. (1975). The strengths and weaknesses of cognitive tests for young children. In J.D. Andrews(Ed.), One child indivisible(pp.17-33). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Kirp, D. (1983). Professionalisation as a policy choice—British special education in comparative perspective. In Chambers J.C. and Hartman W.T. , Special education policies. Philadelphia: Temple University Press.

Mattes, L.J., & Omark, D.R. (1984).

Speech and language assessment for the bilingual handicapped. San Diego: College-Hill.

Moll, L.C. (1992). Bilingual classroom students and community analysis : Some recent trends. Educational Researcher, 21(2), 20-24.

Ortiz, A.A., & Garcia, S. (1988 ) . A prereferral process for preventing inappropriate referrals of Hispanic students to special education. In A. Ortiz & B.A. Ramirez (Eds.), Schools and the culturally diverse exceptional student: Promising practices and future directions(pp.6-18). Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Tomlinson, S. (1981). Educational subnormality—A study in decision-making. London :  
Routledge and Kegan Paul

