

國立台東大學特殊教育學系碩士在職專班

碩士論文

指導教授：曾世杰 先生

臺東縣原住民學生在學習障礙鑑定中過度表徵（overrepresentation）現象之探究



研 究 生：柯雅淇 撰

中華民國九十八年八月

國立台東大學
學位論文考試委員審定書
系所別：特殊教育學系（所）

本班 柯雅淇 君

所提之論文 臺東縣原住民學生在學習障礙鑑定中過度表徵
(overrepresentation) 現象之探究

業經本委員會通過合於 ☒ 碩士學位論文 條件
☐ 博士學位論文

論文學位考試委員會：

方金雅

(學位考試委員會主席)

陳淑麗

廖世英

(指導教授)

論文學位考試日期：98 年 8 月 13 日

國立台東大學

附註：1. 一式二份經學位考試委員會簽後，送交系所辦公室及註冊組或進修部存查。

2. 本表為日夜學制通用，請依個人學制分送教務處或進修部辦理。

博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立臺東大學 特殊教育 系(所)
組 九十八 學年度第 暑期 學期取得 碩 士學位之論文。

論文名稱：臺東縣原住民學生在學習障礙鑑定中過度表徵（overrepresentation）現象之探究

本人具有著作財產權之論文全文資料，授權予下列單位：

同意	不同意	單 位
☒	☐	國家圖書館
☒	☐	本人畢業學校圖書館
☒	☐	與本人畢業學校圖書館簽訂合作協議之資料庫業者

得不限地域、時間與次數以微縮、光碟或其他各種數位化方式重製後散布發行或
上載網站，藉由網路傳輸，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、閱覽、下
載或列印。

☒同意 ☐不同意 本人畢業學校圖書館基於學術傳播之目的，在上述範圍內得再授
權第三人進行資料重製。

本論文為本人向經濟部智慧財產局申請專利(未申請者本條款請不予理會)的附件之一，申請
文號為：_____，請將全文資料延後半年再公開。

公開時程

立即公開	一年後公開	二年後公開	三年後公開
☒	☐	☐	☐

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發行權為非專屬性發行
權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。上述同意與
不同意之欄位若未勾選，本人同意視同授權。

指導教授姓名：雷世杰 (親筆簽名)

研究生簽名：柯雅淇 (親筆正楷)

學 號：1994008 (務必填寫)

日 期：中華民國 98 年 8 月 30 日

1. 本授權書 (得自 <http://www.lib.nttu.edu.tw/theses/> 下載) 請以黑筆撰寫並影印裝訂於書名頁之次頁。

2. 依據 91 學年度第一學期一次教務會議決議：研究生畢業論文「至少需授權學校圖書館數位化，並至遲
於三年後上載網路供各界使用及校內瀏覽。」

授權書版本：2008/05/29

謝誌

2009 年炎夏，經歷台灣五十年來最大風災後，也完成了論文寫作這項不可能的任務，在步出口考教室的同時，心中大石也跟著卸下一大半，有許多的感激與致謝要表達，要不是有大家的協助、指導、鼓勵與支持，這本 ” 懼作 ” 的產出還真會是遙遙無期。

最最感謝我的指導教授曾世杰老師，打從回東部任教、尚未進入研究所進修之時，我就十分幸運能接受老師在學障領域中理論與實務方面的傳授與養成，曾老師所給予的豐富學識讓自己原本所持「理論與實務永遠搭不上線」的想法大大改觀，也因此有了進修的念頭。而在研究進行期間，曾老師不時引導我扣住研究主要方向，啓發我做研究的思維與邏輯澄清的過程，更是耐心與細心地一次又一次、一字一句潤飾我的文字，雖然進度總讓老師掛心，但老師還是耐心等待讓我能踏實地完成每一個研究步驟。此外，要感謝論文寫作的啓蒙恩師陳淑麗老師，透過紮實的寫作技巧與邏輯的訓練，使我在寫作時不致慌了陣腳；淑麗老師很仔細的審閱論文並提出明確的建議與看法，很是受用。曾老師與淑麗老師所捎來每封鼓勵的郵件，都成為自己每每陷入寫作低潮時調適自己的良方，沒有你們，就沒有今日收穫滿滿的雅淇，謝謝您們。同時，由於風災造成交通中斷，校外口試委員方金雅老師仍排除交通萬難，特地到東部給予我在論文上諸多寶貴的意見，誠摯地謝謝您，您辛苦了！

誠心感謝教育處特教資源中心李菊主任、乃仁主任的鼎力協助，沒有你們在行政上全力支持，我無法完成這項研究。學校同仁筠瑾主任、宏忠、文誠、凌平、尚儒、紋如的關心與鼓勵總讓我十分感動，工作伙伴嘉蔓的體諒與包容讓我在教學之餘無後顧之憂。感謝友人姿慎、熙瑜、思枋、臺東縣教師木笛合奏團員及指導老師享志老師的關懷與適時打氣，有你們真好！老爸、老媽、還有姐姐妹妹發現我處於難產時心情不好，都默默承受我的情緒而不跟我計較，你們是我很大的支柱，愛你們唷！

凱女團員們，這一段是特別為妳們保留的～muffin、淨小瑩、君蓉：在數不清的夜深人靜，是妳們的陪伴讓我在震鍵疾書之時還能不時地會心一笑，套句凱三常自我調侃「哪裡才有真心的朋友？」，我想，我已有了清晰的答案。

謹以此作獻給這些日子以來陪伴我度過眾多喜怒哀樂的每位師長、家人及朋友，THANK YOU AND I LOVE YOU ALL！

雅淇 謹誌 2009.08.

臺東縣原住民學生在學習障礙鑑定中過度表徵現象之探究

作者：柯雅淇

國立台東大學 特殊教育研究所

摘要

臺東縣原住民學生人口數佔全縣學生人口數 34%。然而，在每年度學障鑑定結果中，新鑑定為學障生的原住民人數都佔了一半以上，超過其在人口應有的比率；學障為生理致因，理當不會因族裔不同而有不同的發生率。為了探究此現象，本研究採內容分析法，以臺東縣國民教育階段共 393 位學障生為研究對象，先確認學障生的原住民比率過度表徵現象；再蒐集 2007、2008 年學障鑑定原始資料，探討不同族群學障鑑定出率的差異情形；並進而將全縣 16 個鄉鎮市依都市化程度由低至高分為五個層級¹，探討原住民的學障發生率、學障生的原住民比率在不同都市化程度之地區的差異情形。本研究結果主要發現如下：1.學障生的原住民比率的存在過度表徵現象，且主要解釋力在第二、三、四層級；而原住民學障發生率顯著高於非原住民學障發生率。2.學障鑑定中，不同族群的學障鑑定出率並無差異，但在轉介時學生的原住民比率便顯著高於全縣的原住民比率，造成原住民學障生過度表徵現象。3.從不同都市化層級之比較，第四層級的高原住民學障發生率足以解釋全縣原住民學障發生率過度表徵之事實。

關鍵詞：學障鑑定、過度表徵、原住民學生、學習障礙

¹ 五個層級由低至高分別為：(一) 山地鄉，包括海端鄉、延平鄉、金峰鄉、達仁鄉、蘭嶼鄉；(二) 其他非山地鄉鎮，包括成功鎮、長濱鄉、東河鄉、鹿野鄉、卑南鄉、太麻里鄉、大武鄉、綠島鄉；(三) 關山鎮及池上鄉；(四) 臺東市；(五) 東大實小及東海國小。

Overrepresentation of Aboriginal Students in Learning Disabilities Identification in Taitung

By Ya-Chi Ko

School of Special Education
National Taitung University

Abstract

In Taitung, aboriginal students stand for 34% of the total student population. However, in each year of 2004-2008, aboriginal students represented more than 50% of the LD students. Since the present national LD definition specifies that LD is a biologically-rooted neurological disorder, and is not caused by cultural or educational disadvantages, the overrepresentation phenomenon is out of theoretical expectation. The present study collected 2007-2008 official statistical documents of LD identification in Taitung. Data of 393 primary and junior high school students identified as having LD were analyzed. Also, a total of 16 towns and villages were classified into 5 levels in an increasing order based on from low to high urbanization degrees. The major findings are: (1). Aboriginal students indeed are more likely to be identified as having LD. The LD rate of the aboriginal students is significantly higher than that of non-aboriginal students. The overrepresentation of aboriginal students in LD students mostly occurred in Level 2, 3 and 4. (2). The overrepresentation seems not to be caused by bias of psychological evaluation teachers because the percentage of aboriginal students in total student population in the identification phase is not significantly different from that of the referral phase. (3). The overrepresentation phenomenon can be mostly accounted for by the outnumbered aboriginal students of LD cases in Level 4.

Keyword: Identification of LD, Overrepresentation, Aboriginal students, Learning disabilities.

目錄

中文摘要-----	I
英文摘要-----	II
目錄-----	III
表次-----	V
圖次-----	VII

第一章 緒論

第一節 研究背景與動機-----	1
第二節 研究目的與待答問題-----	8
第三節 名詞釋義-----	10

第二章 文獻探討

第一節 原住民的低成就-----	13
第二節 國內學習障礙的鑑定-----	27
第三節 臺東縣學習障礙鑑定工作-----	47

第三章 研究方法

第一節 研究設計-----	59
第二節 資料來源-----	63
第三節 研究對象-----	65

第四節	資料處理與分析-----	67
第五節	研究限制-----	68

第四章 結果與討論

第一節	學障生的原住民比率過度表徵-----	69
第二節	不同族群學障鑑出率的差異情形-----	71
第三節	原住民學障發生率的差異情形-----	77
第四節	學障生原住民比率的差異情形-----	88
第五節	綜合討論-----	96

第五章 結論與建議

第一節	結論-----	105
第二節	建議-----	107

參考文獻

中文部分-----	111
英文部分-----	121

附錄

附錄一	臺東縣學習障礙學生鑑定申請相關表件-----	126
附錄二	臺東縣學習障礙學生鑑定結果摘要表-----	148

表次

表 1-1-1	臺東縣 2004 到 2008 年接受學障鑑定人數一覽表-----	2
表 1-1-2	臺東縣 2004 到 2008 年不同族群新鑑定為學障生人數(%)一覽表---	3
表 2-2-1	其他學者所提出的學習障礙鑑定程序-----	44
表 2-3-1	臺東縣國民中小學學習障礙學生鑑定作業時程-----	48
表 2-3-2	臺東縣各年度參與學習障礙鑑定之心評人員統計表-----	54
表 2-3-3	臺東縣心評人員培訓課程一覽表-----	55
表 2-3-4	臺東縣心評人員培訓課程性質與培訓時數一覽表-----	57
表 3-3-1	臺東縣國民教育階段學障生在各都市化層級分佈情形-----	65
表 3-3-2	臺東縣國民教育階段學生在各都市化層級分佈情形-----	66
表 4-1-1	學障生與全縣學生的原住民比率-----	69
表 4-1-2	學障生與全縣學生的原住民比率卡方分析表-----	70
表 4-2-1	2007、2008 年全縣學生、轉介學生、鑑定為學障人數的族群比率-----	72
表 4-2-2	2007、2008 年不同族群的學障鑑出率-----	73
表 4-2-3	2007 年全縣學生、轉介人數、鑑定為學障的原住民比率卡方分析表-----	74
表 4-2-4	2008 年全縣學生、轉介人數、鑑定為學障的原住民比率卡方分析表-----	74
表 4-2-5	2007 年不同族群的學障鑑出率卡方分析表-----	75
表 4-2-6	2008 年不同族群的學障鑑出率卡方分析表-----	75
表 4-3-1	不同族群與全縣學生的學障發生率-----	77
表 4-3-2	各都市化層級的學障發生率-----	78
表 4-3-3	各都市化層級的原住民學障發生率-----	79
表 4-3-4	各都市化層級的非原住民學障發生率-----	80
表 4-3-5	不同族群學障發生率卡方分析表-----	81
表 4-3-6	原住民與全縣學障發生率卡方分析表-----	81

表 4-3-7 各都市化層級內原住民與非原住民學障發生率卡方分析表-----	83
表 4-3-8 各都市化層級原住民學障發生率與全縣原住民學障發生率卡方分析表----	84
表 4-3-9 各都市化層級間原住民學障發生率(%)卡方分析表-----	85
表 4-4-1 各都市化層級的原住民比率-----	89
表 4-4-2 各都市化層級中學障生的原住民比率-----	90
表 4-4-3 各都市化層級學障生原住民比率與全縣學生原住民比率卡方分析表-----	91
表 4-4-4 各都市化層級學障生原住民比率與全縣學障生原住民比率卡方分析表----	92
表 4-4-5 各都市化層級內學障生與該層級學生原住民比率卡方分析表-----	93
表 4-4-6 各都市化層級間學障生原住民比率(%)卡方分析表-----	94



圖次

圖 2-2-1	周台傑(1999)的學習障礙鑑定流程圖-----	40
圖 2-2-2	柯華蕓、邱上真(2000)的學習障礙兒童鑑定與診斷模式-----	42
圖 2-2-3	單延愷與洪儷瑜(2003)的LD三元立體模式圖-----	43
圖 2-3-1	臺東縣國民中小學學習障礙學生鑑定流程-----	52
圖 3-1-1	研究架構圖(一)-----	60
圖 3-1-2	研究架構圖(二)-----	61



第一章 緒論

本章共分三節，第一節說明本研究背景與動機，第二節提出研究目的與待答問題，第三節為本研究相關名詞釋義。

第一節 研究背景與動機

學習障礙（Learning Disabilities，以下簡稱學障）是一種隱性障礙與高異質性的群體，雖然教育部明訂其鑑定標準，在鑑定上仍有許多困難與爭議。

教育部為了推動「身心障礙學生十二年就學安置方案」，從 2000 年 12 月 20 日起陸續召開「研商學習障礙學生鑑定相關事宜會議」，才開始要求各縣市確實落實學障鑑定，讓各縣市開始正視自己轄區內學障鑑定的問題（洪儷瑜，2001）。臺東縣在 2002 年起也開始大力培訓以學障鑑定為主軸的心評人員，安排一連串密集且紮實的培訓課程，從初階、進階到高階的研習課程，讓每一位心評人員擁有施測、分析、解釋、撰寫報告、研判…等完整的專業診斷與鑑定能力。在短短幾年內，臺東縣學障鑑定工作已步入正軌，每年接受學障鑑定的學生數平均在 380 位左右（如表 1-1-1），經過逐年的篩選與鑑定，截至 2008 年 7 月為止，國民教育階段經鑑輔會確認為學障生共計 393 位，其中國小 184 位、國中 209 位（臺東縣特殊教育網路通報系統，無日期），佔全縣特殊教育學生人口的 39.46%，成為特殊教育類別中第一大類（第二大類的智能障礙為 30.69%），而在 2003 年縣內國民教育階段的學障生人數僅 65 名（教育部特殊教育通報網，無日期 a；教育部特殊教育通報網，無日期 b），佔全縣特殊教育學生人口僅 7.78%，在所有類別中為第五大類，前四類分別為智能障礙、其他顯著障礙、肢體障礙、以及多重障礙。從數據可知，透過專業的學障鑑定，大大提升了學障生的發現率與落實特殊教育功能。

表 1-1-1 臺東縣 2004 到 2008 年接受學障鑑定人數一覽表

	2004 年	2005 年	2006 年	2007 年	2008 年	總數
國小	300	400	387	283	218	1588
國中	74	79	70	70	35	328
總數	374	479	457	353	253	1916

註：1.此表所呈現每年度的轉介人數中，尚包含在前一年度研判為「疑似學障」的學生，需在一年後複判以確認該生是否為學障生。

2.2008 年接受鑑定的學生數原為 336 人，但因其中包含國中生重新鑑定共 83 人，為呈現縣內每年實際提報人數，特排除重新鑑定的個案數。

值得注意的是，臺東縣在每年度診斷出有學障特質的學生中，原住民學生都佔了一半以上（表 1-1-2）。原住民是臺灣地區的少數族群，人口數大約佔全臺灣的 2%，臺東縣為全國原住民人口分布第二多的縣市，佔總原住民人口 18%（行政院原住民族委員會，2004），從各縣市原住民占該區總人口比率來看，臺東縣則位居全國之冠達 33.9%之多（內政統計通報，2008），全縣 25 萬人口中有近 8 萬人為原住民，國民教育階段的原住民學生約佔 35%（教育部統計處，2008），而從表 1-1-2 中可得知每年被鑑定出的學障生中，原住民學生均超過 50%，也就是說，本縣原住民學生有較高比率會被診斷有學障。其實不僅是臺東縣，王淑惠（2006）在分析國小原住民學障兒童與非原住民學障兒童在魏氏兒童智力量表的表現中，研究對象採花蓮縣九十四學年度鑑定為學障的國小學生共 63 名，其中原住民學生比率佔 46%，與花蓮縣原住民學生約佔總學生人數 25%來看，亦可發現原住民學生在全縣學障生所佔比率超過其應發生的比率。在 Harry 與 Anderson（1994）以及張英鵬（2000）的研究中都會指出，少數族群學生因過高比率被安置在特教系統中而備受關注。在許多研究中也顯示，少數族群學生的學障發生率超出人口中應有的比例（Brosnan, 1983; Coutinho, Oswald, & Best, 2002; Ysseldyke, Algozzine, Shinn, & McGue, 1982）。由上述可知，這種被稱為「過度表徵」（overrepresentation）的現象，國內外都有類似的發現，因此，本研究針對此現象詳加探討有其學術意義，以下逐一說明本研究之動機。

表 1-1-2 臺東縣 2004 到 2008 年不同族群新鑑定為學障生人數（％）一覽表

族群	2004 年	2005 年	2006 年	2007 年	2008 年	總數
原住民	68 (54.8)	64 (51.6)	45 (50.0)	54 (54.0)	51 (54.8)	282 (53.1)
非原住民	56 (45.2)	60 (48.4)	45 (50.0)	46 (46.0)	42 (45.2)	249 (46.9)
總數	124	124	90	100	93	531

註：1. 2006 年度確認學障的人數原為 96 人，但其中有 6 份資料遺失，無法判斷其族群別

一、理論層面的動機

原住民及身心障礙者均屬弱勢族群，舉凡相關法規的制訂、辦理教育優先區課後輔導、攜手計畫、身心障礙學生課後照顧班、特殊教育方案、獎助學金、以及升學管道的多元等教育政策，都顯示出政府對弱勢族群已日漸重視，但在學術研究上，原住民的特殊教育服務，卻沒有受到足夠的關注。研究者從「全國博碩士論文資訊網」、「EdD-Online 教育論文線上資料庫」與「中華民國期刊論文索引資料庫」搜尋「原住民」分別與「身心障礙」、「特殊教育」、「特殊學童」（或「特殊兒童」）等關鍵字之交集，僅查詢到 12 筆學術性文章，其中與教育相關者有 10 筆；若再取身心障礙類別中的「學習障礙」一類與「原住民」兩關鍵字交集來查詢文獻資料，僅剩下 4 篇（王淑惠，2006；何政達，2001；陳淑麗、洪麗瑜、曾世杰，2005；陳淑麗、洪麗瑜、曾世杰，2007），顯示國內對於原住民學障的相關研究十分有限。因此，本研究蒐集臺東縣近年學障鑑定的原始資料，詳加探究縣內學障生原住民比率過高、以及原住民的學障發生率等問題，希望對於在原住民學障生的學術研究方面能有所貢獻。

從學障定義中可得知，學障是因中樞神經心理功能異常所導致，是為生理致因，理當不會因族裔別而有不同的發生率。國內學障鑑定標準對原住民而言，存在著「智力標準」、「排他標準」、以及「差距標準」三方面特有的問題（陳淑麗，2004）。尤其在「排他標準」方面，由於判定學障必須排除本身障礙因素以及文化、教學等環境因素，而原住民學生通常在社經地位、語言、文化方面處於弱勢，這些因素都是造成學業落後及學習困難的外在環境因素，一方面原住民學生普遍低成就的問題（張善楠、黃毅志，1997）提高了導師將學生轉介出來的機會，另一方面心評人員要排除文化不利因素也是一大挑戰。而

「差距標準」有許多爭議，包括其無法有效區分學障群體和低成就群體（Ysseldyke et al., 1982）、以及過度重視差距公式反而容易忽略專家的判斷（Bateman, 1992）等，Bateman 同時建議不要太依賴測驗資料，因為校內資深教師對學生的觀察可能比專業人員所做出的測驗資料更具鑑別度；洪儷瑜（2001）也指出測驗分數的標準雖號稱客觀，但仍須仰賴專業人員做專業判斷。同時，國內外研究均指出少數族群學生的智力表現較主流族群學生落後（Farkas & Keven, 1996; 王淑惠，2006），原住民學生在智力方面的表現偏低，因此有可能較容易在鑑定過程中，被認為非學障，又有可能因無法有效執行排除而被鑑定為學障，因此，他們在學障鑑定中又更容易犯「偽陽性」或「偽陰性」的錯誤。是否真是如此讓原住民學生有過度轉介及過度鑑定的情形？而目前的學障鑑定標準對原住民學生是否不利？針對原住民在學障鑑定所存在的特有問題，要如何解套？都是值得探討的問題。

學障鑑定標準中，「聽、說、讀、寫、算有顯著困難」是必要條件之一。亦即，學業成績低落，是被診斷為學障的前提要件，雖依鑑定標準的規定，學生被鑑定為學障之前，必須先排除環境不利因素直接導致的學習困難，但在執行鑑定時卻有重重困難，因為各項不利的環境因素之間，是交織在一起，難以一一檢視、排除的，例如，巫有鎰（2005）指出，都市化程度、家庭社經地位、家庭結構、學校背景等背景因素，對學業成績均有影響，且都市化程度與家庭社經地位有高相關，居住在都市化程度較高的居民，往往家庭社經地位也較高。原住民社經地位多處不利，且居住也多在都市化程度較低的地區，因此，對成績影響較不利。巫有鎰在這項研究學校與非學校因素對原漢學生學業成就的影響裡頭，從研究樣本中發現都市化層級與原住民學生所佔比率成反比，也就是說，都市化程度愈高的層級地區，漢族學生的比率愈高而原住民學生的比率愈低。學障鑑定的首要工作是「轉介」，而導師在轉介時「學業成績低下」是首要考量，因此，似乎強化了學障鑑定與普遍低成就的原住民之間的連結性，原住民比率愈高之地區，原住民的學障發生率是如何？學障生中的原住民比率又會是如何？值得研究者深入探討。

二、實務層面的動機

有學者指出，在轉介學生過程中，教師的判斷以及評量過程的偏見，是造成少數族群特殊教育人口出現率過高的主因（Jones, 1998; Patton, 1992）。Caren（1996）在少數族群學業成就的研究中指出，少數族群的學生很少被貼上「有能力」、「高動機」、「有抱負」、與「富裕」的標籤，通常教師與家長會認為他們的失敗是常態，因而降低了對他們的期望。Ortiz（1988）與 Connolly（1995）也都發現教師對於少數族群學生會有不公平待遇與歧視態度。MacMillan, Gresham, Lopez, 與 Bocian（1996）的研究指出普通教師在轉介過程中可能存在族群偏見，普通教師對少數族群提出轉介的時機較為嚴格，通常會等到學生有較明顯的學業落後表徵才轉介出來。從上述研究中，顯示學校與教師對於少數族群學生或多或少會產生歧視與族群的偏見，而原住民學生本身存在普遍學業成就低下的問題（李建興、簡茂發，1992；張善楠、黃毅志，1997），學業成就低落是導師轉介的首要考量，是否會因此有較多比率的原住民學生被轉介出來呢？「轉介」是縣內學障鑑定流程的首要工作，學生唯有被轉介，才會進到學障鑑定的程序，也才有被判為學障的可能性，校內轉介者（即導師）是否也對原住民學生存在著族群偏見？此偏見是提高了轉介的機會？還是讓原住民學生遭受忽視而降低了轉介的可能性？

族群的偏見同樣可能出現在心評人員身上。心評人員從導師將學生轉介出來後，開始接手進行一連串的施測、觀察、訪談、撰寫報告、及研判，此階段為學障鑑定最重要且關鍵的部分，考驗著心評人員專業的研判能力，也顯示心評人員在整個學障鑑定流程中扮演舉足輕重的角色。心評人員的偏見，一方面是在執行鑑定標準時，原住民學生存在「智力」、「排他」、「差距」三個標準的特有問題，這在上述已提過便不再贅述；另一方面則是心評人員本身主觀的成見。人多少都會有偏見，但受過專業訓練的心評人員，在執行鑑定工作時，本應摒除不必要的成見，從專業客觀的立場，依據測驗、觀察、及訪談結果，配合所蒐集到的質性資料，做有依據、可被考驗的研判，而這也是身為心評人員應該具備的基礎涵養。原住民學生在學障生中的比率過高，是否可能是心評人員的族群偏見所導致？教育處辛苦辦理的心評培訓計畫是否能足以讓心評人

員以專業研判能力面對不同族裔的學生？

臺東縣教育資源雖不如其他縣市，但近年來在行政部門與專家學者的相互合作、配合之下，致力於學障鑑定工作的推動，舉凡鑑輔會設置、鑑定流程的確立、心評人員培訓、進階專業知能的進修、研判工作的進行，短短幾年內便已趨向成熟階段。研究者擔任臺東縣心評人員已六年，原住民學生在學障鑑定中過度表徵的話題不時會被提及討論，爲了讓縣內學障鑑定能更嚴謹的推動與執行，實有必要探究此研究議題，研究結果可做爲縣內推動學障鑑定工作之參考，對於原住民學生在進行學障鑑定能更準確診斷出真正具有特殊學習需求的原住民學障生，進而提供特教服務滿足其教育需求，還可避免因過度排除而影響符合特教身份的原住民學生受教權益，或過度鑑定造成有限教育資源的浪費，因此，本研究在實務上有其貢獻與應用價值。

另外，教育部爲了重視身心障礙學生的升學權益，在 2001 年推動「身心障礙學生十二年就學安置」，2002 年起也加入了學障類別，開始安置學障生進入高中職就讀。國內長期以來重視升學與學科成績，這項法令施行的美意卻引發了家長與學者不同的聲浪，尤其是學障類別的安置，最常出現公平性與鑑定程序不夠嚴謹的聲音出現，更指責這項升學條款的建立，甚至成爲少數有心人士的升學便利之門（林丹雁，無日期）。因爲學障生的十二年就學安置問題備受爭議，各縣市政府鑑輔會於是要求學障生在參加安置之前必須重新鑑定，以再次確認學障身份，此方式仍然引來不少學者的質疑，但研究者認爲，在目前國內仍以升學掛帥的教育體制之下，重新鑑定雖然需耗費大量教育資源，也似乎有間接否定與質疑心評人員專業鑑定能力的意味，但由於學障本身的定義與鑑定就有許多歧見，每位學障生所呈現的學習困難也有很大落差，因此若能更謹慎地篩選出真正有特殊需求的學障生，也才能保障其教育權益，同時可避免特教資源流於濫用或被利用，這應該是重新鑑定的主要用意；再者，鑑定本身就存在誤差，受試者的成熟度、當天的情緒反應、佐證資料的齊全度等等，都會影響心評人員的判準。因此，不論是從就學安置的公平性或鑑定的嚴謹度來看，臺東縣原住民學生在學障鑑定中過度表徵的現象實有深入探究之必要。

綜上所述，原住民學生先天的學習特質與本身文化條件、轉介者所存在的族群偏見、以及心評人員在鑑定時的專業判準能力，都可能影響原住民學生在學障鑑定的結果。因此，爲了探究原住民學生在學障鑑定中的過度表徵，研究者以臺東縣國民教育階段的學障生爲研究對象，先針對過度表徵的現象進行描述分析，再蒐集 2007、2008 年學障鑑定的原始資料，透過不同族群的學障鑑出率之差異比較，探討導師的轉介與心評人員的研判對學障鑑定結果的影響，以釐清原住民學生過度表徵現象是否因「轉介」或「研判」時的偏見所導致。另外，研究者將全縣 16 個鄉鎮市依都市化程度由低至高分爲五個層級，進一步探討在不同都市化程度之地區，原住民學障發生率與學障生中的原住民比率在各層級的差異情形。根據以上研究結果進一步形成原住民學生在學障鑑定中過度表徵的可能解釋，並做爲縣內持續推動學障鑑定工作之參考。



第二節 研究目的與待答問題

一、研究目的

基於上述研究動機，茲將研究目的條列敘述如下：

- (一) 描述臺東縣學障生的原住民比率過度表徵之現象。
- (二) 探討導師的轉介與心評人員的研判對學障鑑定結果中，新鑑出為學障生的原住民比率過高的影響。
- (三) 探討臺東縣原住民學障發生率在都市化程度不同之地區的差異情形。
- (四) 探討臺東縣學障生的原住民比率在都市化程度不同之地區的差異情形。

二、待答問題

根據以上研究目的，本研究提出以下幾項待答問題：

- (一) 關於「描述臺東縣學障生的原住民比率過度表徵之現象」，提出待答問題如下：
 - 1-1 臺東縣學障生的原住民比率與全縣學生的原住民比率是否有差異？
- (二) 關於「探討導師的轉介與心評人員的研判對學障鑑定結果中，新鑑出為學障生的原住民比率過高的影響」，提出待答問題如下：
 - 2-1 2007、2008 兩年度學障鑑定中，每年轉介人數的原住民比率、全縣學生的原住民比率、鑑定為學障生的原住民比率這三者之間是否有差異？
 - 2-2 2007、2008 兩年度學障鑑定中，原住民與非原住民的學障鑑出率是否有差異？

(三) 關於「探討臺東縣原住民學障發生率在都市化程度不同之地區的差異情形」，提出待答問題如下：

- 3-1 臺東縣原住民學障發生率分別與非原住民學障發生率、全縣學障發生率是否有差異？
- 3-2 依都市化程度之不同，各層級原住民學障發生率分別與該層級非原住民學障發生率、全縣原住民學障發生率是否有差異？
- 3-3 依都市化程度之不同，各層級之間原住民學障發生率是否有差異？

(四) 關於「探討臺東縣學障生的原住民比率在都市化程度不同之地區的差異情形」，提出待答問題如下：

- 4-1 依都市化程度之不同，各層級學障生的原住民比率分別與全縣學生的原住民比率、全縣學障生的原住民比率、該層級學生的原住民比率是否有差異？
- 4-2 依都市化程度之不同，各層級之間學障生的原住民比率是否有差異？

第三節 名詞釋義

茲將本研究中所提及的重要名詞意義界定如下：

一、 學習障礙

本研究所稱「學習障礙」，係指教育部於 2002 年所公佈「身心障礙及資賦優異學生鑑定標準」中，將學習障礙界定為「學習障礙，指統稱因神經心理功能異常而顯現出注意、記憶、理解、推理、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。其鑑定標準如下：（一）智力正常或在正常程度以上者。（二）個人內在能力有顯著差異者。（三）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。」

二、 學習障礙學生

本研究所稱「學習障礙學生」（簡稱學障生）係指經心評人員研判後由臺東縣市鑑輔會所認定符合學障鑑定標準，並確認為學障之國民中小學學生。

三、 非學習障礙學生

本研究所稱「非學習障礙學生」（簡稱非學障生）係指經心評人員研判後不符合學障鑑定標準，並由縣市鑑輔會認定後排除學障之國民中小學學生；其對象包含疑似學障學生、疑似智情障學生、以及正常（含一般低成就）學生等。

四、 原住民學生與非原住民學生

本研究所稱「原住民學生」，係指依據原住民身份法（2001），從具原住民身分之父或母之姓或原住民傳統名字者，而取得原住民身份之國民中小學學

生。本研究所稱「非原住民學生」，係指除具原住民身份之外的國民中小學學生，包含閩南、客家、外省、外籍等族群。

五、 原住民學習障礙學生

本研究所稱「原住民學習障礙學生」（簡稱原住民學障生），係指經縣市鑑輔會研判為學障且同時具原住民身份之國民中小學學生。

六、 心評人員

本研究所稱「心評人員」，係指依據臺東縣特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會心理評量小組證照制度實施要點（2006），參與一系列心評人員培訓課程並通過，且領有「學習障礙心評人員」聘書之特殊教育心理評量教師。其主要任務為針對縣內國民中小學所轉介出的學習困難學生，執行鑑定、評量與評估學生之特殊需求以獲得教育協助。

心評人員的工作內容包含：（一）施測與觀察：包含智力測驗、基本學業能力測驗等測驗，並透過施測過程中觀察學生學習的相關態度與特質；（二）蒐集質性資料：統整與分析轉介者（通常為導師）所提供之學生作業單、作業簿、考卷、學籍等書面資料；（三）訪談：對導師、科任教師、特教教師、同儕、學生本人，以及家長進行訪談，瞭解學生家庭與生活背景；（四）撰寫報告摘要表：將測驗數據、質性資料與訪談內容做一歸納與分析，並寫成個案報告摘要表；（五）參與研判：透過小組或團體方式，研判學生是否符合學障特質。

七、 都市化程度

本研究參考行政院主計處（1982）與巫有鎰（1999）對都市化程度的分類，將臺東縣國民中小學依所在地區的都市化程度分為五個層級，層級愈高代表都市化程度愈高。臺東縣共計 16 個鄉鎮市，包含 1 市、2 鎮、13 鄉，層級由低至高分為：（一）山地鄉，包括海端鄉、延平鄉、金峰鄉、達仁鄉、蘭嶼鄉；（二）其他非山地鄉鎮，包括成功鎮、長濱鄉、東河鄉、鹿野鄉、卑南鄉、太麻里鄉、

大武鄉、綠島鄉；(三) 關山鎮及池上鄉；(四) 臺東市；(五) 東大實小及東海國小。

八、 學障生的原住民比率

本研究所稱「學障生的原住民比率」包含：(一) 全縣學生的原住民比率，為全縣原住民學生人數／全縣學生總人數；(二) 全縣學障生的原住民比率，為原住民學障生人數／全縣學障生總人數；(三) 層級學生的原住民比率，為該層級原住民學生人數／該層級學生總人數；(四) 層級學障生的原住民比率，為該層級原住民學障生人數／該層級學障生總人數。

九、 學障發生率

本研究所稱「學障發生率」包含：(一) 原住民學障發生率，為原住民學障生人數／原住民學生總人數；(二) 非原住民學障發生率，為非原住民學障生人數／非原住民學生總人數；(三) 全縣學障發生率，為全縣學障生人數／全縣學生總人數；(四) 層級學障發生率，為該層級學障生人數／該層級學生總人數。

十、 學障鑑出率

本研究所稱「學障鑑出率」包含：(一) 原住民學障鑑出率，為原住民學障生人數／原住民轉介人數；(二) 非原住民學障鑑出率，為非原住民學障生人數／非原住民轉介人數；(三) 全縣學障鑑出率，為全縣學障生人數／全縣轉介人數。

第二章 文獻探討

臺東縣原住民學生學障過度表徵的現象已成為每年學障鑑定結果的必然現象，形成臺東縣學障生的原住民比率不符合原住民學生在總學生人口數中的比率。為了深入瞭解此現象，研究者從三個面向進行探討：一為原住民的低成就現象，二為探討學習障礙鑑定的內涵與流程，並探究原住民在學障鑑定中，面對「智力標準」、「排他標準」、以及「差距標準」所會遇到的特定問題；最後則針對臺東縣的學障鑑定工作、流程與心評人員的培訓做探討。

本章共分成三節，第一節探討原住民的低成就；第二節探討學習障礙的鑑定；第三節探討臺東縣的學習障礙鑑定工作。

第一節 原住民的低成就

原住民是臺灣地區主要的少數族群，人口數約佔全臺灣總人口的 2% ，相較於多數族群（如：閩南族群）而言，原住民在臺灣處於非主流地位，生活在主流文化中，學習、受教育、工作…均面臨到適應的問題。在原住民相關議題中，教育問題尤受重視，國內外研究均同時指向原住民有普遍學業低成就的問題（Entwisle & Alexander, 1988; Nicholson, 1997; Washington, 2001; Washington & Craig, 2001; 李建興、簡茂發，1992；張善楠、黃毅志，1997；盧強，1986），而學習的低成就正是班級導師將學生轉介出來做學習障礙鑑定的首要原因。本節從教育機會均等相關理論、學校因素、非學校因素來探討原住民低成就的現象，並進一步探討原住民的學習特質與智力研究。

一、教育機會均等相關理論對原住民學業成就的探討

教育機會均等是許多國家致力追求的目標，但事實上教育機會的分配和家庭背景之間存在著極為明顯的關係（王德睦、陳宇嘉、張維安，1986），也就

是說，家庭背景的差異將導致教育機會分配的不均。原住民由於種族、文化、語言、社經地位、家庭背景的差異，在教育的學習過程與學習成就中明顯趨於弱勢。教育機會均等理論的內涵包含：文化資本、社會資本、及財務資本三中，是當代解釋教育成就頗具代表性的理論（巫有鎰，2005），利用路徑方法分析家庭社經背景對學業成就的影響，會發現家庭社經背景對學業成就的影響，主要是透過中介變項的影響，而中介變項指的便是文化資本、社會資本、及財務資本。張善楠與黃毅志（1999）、以及巫有鎰（1999）的研究中有共同的發現：家庭社經背景愈高，社會資本、財務資本愈高，負面的文化資本愈低，都因而提高了學業成就。對處於社會弱勢地位的原住民而言，由於大多是居住在交通不便的山地或偏遠地區，交通、經濟、語言、文化等客觀條件處於不利的地位，學業表現落後是一般人對原住民學生的普遍印象；從文化資本、社會資本、及財務資本的理論基礎中可得知，造成原住民學業成就低落的因素，可以從家庭社經地位中解釋一部份，原住民家庭的經濟狀況多吃緊，家中沒有額外的金錢為子女擴充足夠的教育資源；原住民父母對子女的教育投入、教育期望、課業的關注與指導均低於漢族父母（張善楠、洪天來、張麟偉、張建盛、劉大瑋，1997）；李亦園、瞿海源、蕭新煌、與余光弘（1983）也指出家庭經濟困難、家中讀書環境不佳、家長對教育持反對態度等因素，可能是造成原住民學生學業成就與升學率低落的原因；原住民父母也因為承擔沈重的經濟負擔而無暇顧及子女的教育發展，反而希望子女能及早離開學校，進入社會職場幫忙負擔家計（張英鵬，2000），或是將子女托負給祖父母或親戚扶養，因此與子女互動的機會大大降低，在家庭教養功能上，僅能勉強盡到「養育」的責任，「教育」方面不是缺乏重視就是心有餘而力不足（吳天泰，1996；陳順利，1998；孫家秀，1997）。上述的狀況均是影響子女的學業表現、造成原住民學生較易低成就的因素。

二、 學校因素對原住民學業成就的影響

學校因素對原住民學業成就的影響可從「學校背景」、「課程內容」、「教師心理特質」三個部分來探討：

（一） 學校背景

吳裕益(1993)的研究發現，都市地區的國小學生學業成就優於一般地區，一般地區又優於偏遠地區。也就是說，學校所處地區與學生學業成就有關係，愈靠近都會區，學校資源取得愈容易、學生尋求資源愈便利、在學區內的家庭社經地位相對來說愈佳，學生的學業成就便有提升的情況。根據內政部統計，截至95年為止，超過半數達52.9%的原住民居住在山地鄉，山地鄉多處於偏遠地區，其教育問題長期以來都是政府關切的部分。研究指出，除了透過與家庭社經地位的相關變項外，學校所在地的都市化程度對成績也有獨立的影響(巫有鎰，1999；張善楠、黃毅志，1999)，城鄉地區的學生學業成就有明顯差異，都市化程度較高的地區，學業成就較高(巫有鎰，2005；楊瑩，1994)，由此可知，都市化程度、家庭社經地位、家庭結構、學校背景等背景因素，對學業成績均有影響(巫有鎰，2005)。且在控制這些相關背景因素(如：都市化程度、性別、家庭背景、學校背景)之後，原漢學生的平均成績差異就會變小，也就是說，相關背景因素對於原漢平均成績的差異具有實質的解釋力可見，原民與漢人學業成績的差異有部分可歸因於都市化程度、家庭背景、學校背景的影響(巫有鎰，2005)。有鑑於此，本研究乃依都市化程度將臺東縣各國中小學校分為五個層級，探討不同都市化程度之地區，原住民的學障發生率與學障生的原住民比率是否有所差異？

另外，地處偏遠的學校，由於交通與生活條件較差，進修管道也有限，教師流動頻繁，學校聘任代課老師的現象十分普遍，造成師資不穩定、老師素質也不一，間接影響教學品質，學生每年都在換老師，需要時間適應新老師，對於原本已學習不利的原住民學生而言又更增加適應或學習困難的可能性。

（二） 課程內容

原住民學生在學校的學習會有文化轉換的問題，需比非原住民學生背負更重的學習包袱，因而影響了原住民學生的學業表現(許誌庭，2000)。學校的課程與教材均以主流文化為主，並未考量到不同族群的文化差異與社會背景，

對原住民學生來說很難與實際生活經驗產生關連性。學習需靠舊經驗與新知識的結合與堆疊而成，原住民學生在面對學校課程時以往的舊經驗幾乎派不上用場，當然在學習上也就屢屢遭受挫敗了。除此之外，在台灣長年以升學掛帥、重視筆試成績，雖然教育改革不斷地提倡多元化發展，鼓勵學生朝向多元能力的發展與表現，但語文、數學兩科一直是學校教育的主科，也是學校老師及家長十分重視的科目，即使原住民學生在自己所擅長的音樂、舞蹈有良好表現，也容易被老師及家長所忽視，讓學生有不受肯定、不被尊重的念頭，進而對於自己原本就不在行的語文、數學科目，便更容易因此而自我放棄。

（三）教師心理特質

雖然原住民本身背景因素的不利條件對原住民學生的學業成就有重大影響，但也有研究顯示學校教師因素是影響原住民學生低成就的直接或間接因素。巫有鎰（1999）的研究指出，原住民學生的不良生活學習習慣（如：抽煙、喝酒、吃檳榔）雖然與學業成績無直接關連，但會給老師壞印象，造成師生互動不良，老師對學生的教育期望降低，學生的自我形象與教育抱負也因此較低，進而影響成績。值得一提的是，老師對學生所存在的刻板印象及偏見，對學生成績是否也有影響？Caren (1996) 發現少數族群的學生較少被老師認為是「有能力」、「學習動機高」、或「有抱負」的，老師對這群學生的教育期望較其他學生要低，因此當少數族群的學生出現學業成就低下時，老師會認之為理所當然。還有許多研究 (Ortiz, 1988; Connolly, 1995; Clifton, 1981) 也都指出，學校老師對少數族群學生存在著種族偏見與負面的刻板印象。而國內有關學校老師對原住民學生印象的研究也有相同的發現（牟中原，1996；李亦園，1978；李亦園、歐用生，1992；許木柱，1992；郭靜姿等人，1999；湯仁燕，2001；黃茂夫、溫寶珠，1996；謝世忠，1987；譚光鼎，1998），這些刻板印象，就有如「比馬龍效應」（Pygmalion Effect），老師對學生的期望是如何，學生就會成為老師心中所期望的學生。學校老師對原住民學生教育期望較低，當原住民學生學不好時，老師會試圖將之合理化，認為是一些無法控制的因素所造成，如：家庭環境、家長教育態度、學生本身能力有限，覺得自己身為老師所能改

變的不多，對此感到無奈或無計可施，如此消極心態的老師也就較不願意花費時間替學生加強課業，或是沒有試圖檢視自己的教學方法是否無法符合學生的需求。一個教學效能感高的老師，是可以排除學生出身背景的影響，透過要求自己在教學過程的改變來提升學生的學習成效 (Emmer & Hickman, 1991; Coladarci & Breton, 1997)，而對於低成就或低能力的學生來說，教師的專業能力對學生的學業成就有更大的影響 (Rowan, Brian, Chiang, & Miller, 1997)，換句話說，對於學習順遂的學生而言，教師因素對其在學業成就的影響很有限；而對於學習感到困難的學生而言，教師因素對學生的學業成就則是關鍵之一，由此可知，原住民學生的學校老師在學習階段中實為一重要關鍵，老師應避免存在過於偏頗的刻板印象，而是要以多元角度接納原住民學生的學習風格，協助學生發揮所長，並給予支持以克服學業困難。

在台灣，知識水準與教育程度即代表個人的社會地位。「教育，使人脫離貧窮」，唯有透過教育提高個人教育程度，才有可能求得較高的職位，獲得良好的經濟收入，以提昇自己的社會地位，改善原來的社經背景。家庭背景、社經地位與教育三者之間環環相扣、密不可分。原住民普遍低成就的教育問題，需從教育基本面著手，且介入時機愈早愈好，如目前仍持續試辦中的國幼班計畫，原住民幼兒以及其他弱勢幼兒（包含弱勢地區與一般地區經濟弱勢—低收入戶及中低收入戶家庭）可根據「扶持五歲弱勢幼兒及早教育計畫」優先入園與申請學費補助，大大提高了弱勢幼兒的入園率，讓原住民幼兒提早接觸學校教育的刺激，也能夠拉近與非原住民幼兒之間的學習經驗與生活經驗的差距。年紀愈小，個體間的差異便愈少，國幼班的實施對弱勢幼兒的及早教育其成效遠比待弱勢兒童進入國小學習出現困難後再補救來得大許多；同樣地，在國小實施補救教學的對象也應致力於低年級學習困難的學生，其效益一定比中、高年級的補救來得大，學校應重視「及早介入」的觀點，讓文化不利的原住民學生及其他學習困難的學生都能在最佳時機給予學科的加強與補救，以求最佳之介入效果。

三、非學校因素對原住民學業成就的影響

非學校因素對原住民學業成就的影響，研究者從「文化及語言差異」及「家庭環境」二個部分來探討：

（一）文化及語言差異

在學校學習的內容來自文化內涵，原住民由於是少數族群，其文化在社會中也屬於非主流文化，在家庭與社區中的互動模式、傳統教育的核心概念、人生目標與生活價值觀、乃至於學習態度、動機、方式與知識的價值判斷等，都與主流文化有差異（譚光鼎，2002）。而原住民所處的家庭與社會環境，缺乏適當的文化刺激，也由於傳統文化的侷限、生活模式與父母教養態度的差異，原住民無法形成較好的學習行為、成就動機與抱負水平（謝高橋，1991），進到學校後，接觸到的又是自己不熟悉的學習材料與文化經驗，難免會出現調適與適應的問題，若適應不良則出現了學習困難、學業成就低落、學習動機不佳的問題。因此，文化上的差異，是影響原住民學業成就的原因之一。

譚光鼎（1998）從「文化剝奪」（culture deprivation）與「文化衝突」（culture conflict）來解釋文化差異如何影響學業成就。「文化剝奪」強調，家庭與社區環境缺乏適當的文化刺激，是造成少數族群學生學業成就低落的原因；而「文化衝突」則強調，少數族群的家庭文化與主流文化在差異與矛盾之下，包括價值觀、教育價值觀、群體與個人行為規範—倫理觀念，在學生進入學校後會產生一連串的學習與適應問題，進而造成學習的低成就。

語言是人類傳遞文化、表達思想、溝通意見、獲得知識的工具（Travers, 1982）。閱讀時，文字和語言有密切的關係（曾志朗，1982）。原住民的語言系統和國語語言系統屬不同語系，雖然現今原住民學生說母語的次數與機會愈來愈少，對於自己的母語也多半會聽不會說，但並不表示原住民接觸母語的機會降低，隔代教養的情況讓原住民在進入學校教育前仍有大量機會接觸母語。Lemoine (2001) 提到家庭和學校間的語言差異，會使非裔美人在學校學習時必須進行語言的轉換。家庭用語和學校用語不同，容易造成兒童認知發展的障礙以及與老師溝通時的誤差，因此降低學習的效果（Erickson, 1988; Rothermund &

Simon, 1986)。譚光鼎（2002）也發現，在國中小學教材中語句的敘述方式，和原住民母語的語文系統有衝突，導致原住民學生的學習困難。Goodman (1965) 和 Baratz (1969) 也主張語言的差異會直接影響閱讀訊息處理的歷程（引自陳淑麗，2004）。原住民熟悉母語的同時，也必須習用國語，可稱之為雙語者。雙語者在思考及回憶時，必須挪出一部份注意力來「翻譯」，可能無法完全集中注意力在學習材料的提取及組織，因此造成類化的表現及記憶量都受到影響 (Corsini, 1984; Kinsbourne & Hiscock, 1983)。任秀媚（1986）在研究中即指出，使用國語的山地單語組兒童其語文能力明顯優於使用國語及泰雅族語的山地雙語組兒童。李文成（1996）從語文及數學兩科來說明因語言型態及語言本身的差異會導致原住民學生學習的困難。在語文學科方面，原住民語的語法結構與價值觀和國語不同，造成學習時僅是片段的吸收；在數學學科方面，用原住民語所唸出來的數字其語音繁多，以阿美族為例，百位數字有 20 個音，千位數字有 29 個音，在使用上十分不便。上述研究結果顯示原住民在語言上的差異，會讓他們在交替使用母語與國語時，產生轉錄的困難，增加學習負擔，進而影響學習成效。

（二）家庭環境

綜合國內學者（牟中原、汪幼絨，1997；李亦園、歐用生，1992；李建興、簡茂發，1992；黃毅志，1990）對原住民學生低成就的研究，在家庭環境方面可歸納如下：1. 家庭收入少，以致家庭文化資本、社會資本與財務資本的缺乏，家庭沒有足夠的教育資源；2. 父母需出外工作，隔代教養及單親家庭造成家庭教育功能無法彰顯；3. 原住民父母的教育價值觀不符合學校期待，對子女的教育期待與支持程度也普遍不足；4. 父母本身教育程度不高，即使有意願教育子女，但卻心有餘而力不足，無能為力。

綜合學校因素與非學校因素對學業成績的影響，巫有鎰（2005）的研究指出，非學校因素對學業成績的影響大於學校因素，非學校因素如：居住地都市化程度、家庭背景、家庭教育資源等，以上這些非學校因素大都對原住民不利，

換句話說，相對於漢人，原民有較多不利的非學校因素。學校因素並無法有效解釋原、漢學童的成績差異，但學校因素仍有不可忽略的影響，學校的財務資本、社會資本和教師內控信念對學童成績有利，不良的師生關係則對成績不利。由此可見，學校因素對於家庭社經地位普遍低落、文化不利的學生來說，可提供有效且家庭無法給予的教育資源，對於提升學習表現來看仍是有利的。另外，巫有鑑也在研究中發現，台東原住民族中，漢化較少的山地原住民，如布農和排灣，學業成績反而較高；而漢化較深的平地原住民，如阿美和卑南，成績反而較低。對原住民來說，漢化深反而成績較差，與一般的看法恰好相反。

四、 原住民的學習特質

原住民在文化與生活背景的差異之下，其學習型態也與非原住民學生迥異。蘇輝明（2004）將國內原住民學生學習風格傾向分為「學習動機」、「行為模式」、「學習情境」三個類別：在「學習動機」方面，對具體事物較感興趣，而天馬行空式的討論也可促進其學習的動機；在「行為模式」方面，對符號性及抽象性的教材會有排斥的現象，在學習上則偏向同儕的、非正式的、視覺影像性的學習風格，學習行為較為依賴；在「學習情境」方面，偏好輕鬆、幽默、自由、無拘束、無競爭也無壓力的學習氣氛，以及動態、遊戲式的學習方式。陳世輝（1995）則提到原住民學生的思考特質是以自我為中心、仰賴經驗、環境依附的。郭靜姿、張蘭畹、林秋妹、王曼娜與盧冠每（1999）也指出原住民學生對於反覆的操作與練習活動缺乏耐性。而這些學習特性與學校的課堂學習卻是衝突的，國內的教學活動以靜態的老師講述課程、學生聆聽為主，較少進行動態的活動學習，且由於目前一個班級的學生人數仍多達 30 人上下，老師為了維持教室秩序，不得不控制學生的說話音量與活動狀態，間接限制了原住民學生先天不受拘束的性格，當然也就無法將潛能完全展現出來，甚至因此產生了適應的問題與困難。張淑美（2001）發現泰雅族學生在學習上較依賴，若提供相關支持往往有較佳的學習成效，但學校學習卻傾向於鼓勵學生獨立學習，使得原住民學生在學校的學習倍感挫折；同時也指出，從個別指導中可觀察到原住民學生豐富的學習潛能，但這些往往無法在團體教學中看到，容易因

此低估學生的潛力。李亦園（1979）在調查研究中指出，雖然原住民學生擅於歌舞與體育，但在不同情境下表現頗有不同：若是在師長規定與監督下進行，學生便顯得提不起勁、效果也較差，但若是學生自動自發的組成與練習，便顯得積極許多。除此之外，洪麗晴（1996）也發現在鼓勵自陳的情境下，原住民學生的瑞文氏標準圖形推理測驗（簡稱 SPM）表現，顯著優於在傳統標準化情境中的表現；郭靜姿、張蘭畹、王曼娜與盧冠每（2000）使用動態評量方式可評估出原住民學生更多更真實的學習潛能。上述研究顯示，若能調整教學型態與情境，原住民學生的學習表現將有所進展，一般的教育環境可能阻礙了他們原有的天性而無法盡情發揮，以致於對原住民學生的學習表現存在許多文化偏見與負面的刻板印象，在教育提倡「有教無類」、「適性而教」、「因材施教」理念的同時，政府的教育制度與老師的教學策略應好好檢視一番，以滿足不同特質學生的學習需求。

郭靜姿等人（1999）分析文化殊異學生的學習特質，在原住民學生部分有以下發現：（一）藝能科目如：舞蹈、體育的表現較漢族學生優異，受訪教師也表示，原住民學生對舞蹈、體育的自我表現慾望高於語言、數理方面；（二）語文能力方面，由於學生會有雙語（母語和國語）並用的情形，因此在口語表達、文字寫作上會出現不順暢、語法不完整的情形。這可能是因為母語與國語在表達時文法或邏輯不同所致；（三）數理能力方面，對數字的概念及理解較差。這與原住民傳統文化有關，「口傳文化」是原住民傳統文化之一，在原住民傳統文化中並沒有文字或抽象符號的記錄與流傳，對於數字的概念也缺乏精確的表示方法而較為粗略，因此僅有「差不多」、「大概」的觀念，所以當原住民學生在面對講求精密與確實的數學學科時，便產生了與自我觀念衝突之處，進而容易產生學習困難，如：在學習「數」與「量」概念時，難以將數字「1」（抽象符號）與實際的「量」（具體概念）做結合，因此在教導原住民學生數學計算與解題過程中，應引導學生透過具體觀念與抽象的符號及數字概念相連結，以達到成功學習的目標。

潘宏明（1995）探討原住民學童數學與幾何的概念，結果發現原住民學童只有語言沒有文字概念，使他們無法運用文字來進行邏輯推理，因此當數學問

題較繁瑣時，便容易感到困難，另外，由於原住民生活方式較為簡便，在語言中所使用的語彙也比國語要少，也因此影響了他們的推理能力。

綜上所述，原住民學業成就之所以容易有低落與困難的情形，與原住民本身的思考邏輯、價值觀、學習型態…等學習特質息息相關，而學習特質的養成又與本身的文化有很大的關係，原住民學生喜歡動態、無拘束的學習型態，在學習行為上又因為缺乏自信而較依賴，這些特質往往是教學現場的老師會給予制止與不期待的，老師的態度與做法又給予學生更大的挫折與打擊。

五、 原住民的智力相關研究

智力測驗對少數族群來說是有偏見而不利的，國外研究顯示，智力測驗對非裔美人是不利的（引自陳淑麗，2004，頁 33）。

宗亮東與韓幼賢（1953）比較臺灣原住民學生和漢族學生在智力與學習結果的差異，結果發現原住民各族學生在各種智力測驗的成績都比漢族學生要低，且原住民學生居住地區愈接近平地者，成績愈高。

紀文祥（1977）以阿美族青少年為研究對象比較原住民學生與漢族學生在智力測驗得分上的差異，發現漢族學生表現皆優於原住民學生。

李亦園等人（1983）分析臺東縣國中小學生在瑞文氏測驗的表現，指出以整體來說，原住民學生的智力低於非原住民學生，但若以單一學校來看，兩者則無顯著差異。

中央研究院民族學研究所（1996）在泰雅族文獻中指出，泰雅族的智力在感覺、知覺、記憶、想像等能力並不差，但在概念推理能力方面則顯著低下。洪麗晴（1996）以瑞文氏標準圖形推理測驗（簡稱 SPM）為測驗工具，比較桃園縣國小原住民與非原住民學生在不同測驗情境下的推理表現，結果有以下發現：（一）在傳統式測驗情境中，原住民學生表現明顯低於非原住民學生；（二）在鼓勵自陳式的測驗情境中，「籍別」（是否為原住民）差異便只存於女學生中而不在男學生中，對此，蘇船利（2006）則認為原住民學生智力測驗表現不佳，並非先天智能發展不足，而是認知風格不同所造成的差異，原住民學生的認知

風格比非原住民學生有更多的場地依賴型態（即容易被外在情境影響其表現、容易順從團體與權威、在問題解決上需要較多的協助，以及在自我判斷、自我指導、組織等方面能力較弱），如果幫助他們培養場地獨立型態的認知風格，則推理表現或智力測驗應會提升；（三）原住民學生的推理策略，多半是屬於統觀的賦予意義分析；非原住民學童，多半是屬於結構式的邏輯推理分析。從兩項研究中可知，原住民學生的概念推理能力與非原住民學生可能的確有落差，但也或許是原住民學生的認知風格、學習型態與一般學生不同，因而影響測驗結果。

任秀媚（1986）比較臺中縣及苗栗縣山地單語與山地雙語兒童在語文能力及智力上的差異，結果發現：（一）語文能力是影響智力的重要因素；（二）平地籍兒童的智力測驗高於山地籍兒童；（三）山地籍兒童的智力不會因使用單語或雙語而有差異。

國內現有的智力測驗工具有許多種，依測驗方式可分團體性智力測驗與個別化智力測驗；依測驗內容可分語文智力測驗、非語文智力測驗。目前在國內最常用也最受肯定的標準化智力測驗首推魏氏兒童智力量表第三版（以下簡稱「魏氏」），各縣市進行學習障礙鑑定時測量智力的工具也以魏氏為主。魏氏是一套個別化智力測驗，測驗內容包含多向度的認知能力，共含13項分測驗，並將之分為6個語文分測驗與7個作業分測驗。與其他智力測驗相比較，魏氏擁有完整的智力理論架構、試題的編選嚴謹、具有良好信效度、不斷地更新常模、也是世界各國公認具有一定價值的測驗工具（陳心怡、朱建軍、陳榮華，2000）。王淑惠（2006）是國內第一位特別針對原住民學習障礙兒童與非原住民學習障礙兒童進行魏氏表現的分析，研究對象為63名花蓮縣兒童，主要有以下發現：（一）原住民學習障礙生除了算術分測驗優於非原住民學習障礙生之外（但未達顯著差異），其餘各分測驗以及各智商指數均低於非原住民學習障礙生，其中又以全量表智商、作業量表智商、知覺組織因素指數及符號尋找分測驗達顯著差異，顯示原住民學習障礙生在魏氏智力表現上的確與非原住民學習障礙生有顯著落差；（二）原住民與非原住民學習障礙生在各分測驗中，表現最佳的分測驗皆為圖畫補充測驗、表現最差的分測驗皆為常識測驗，顯示原住民與非

原住民學習障礙生具有相同的優弱勢能力。這是近10年來國內對原住民與非原住民學生在智力方面的差異研究，其結果與過去相關的智力研究結果是相符的，也是國內首篇以魏氏為研究工具對原住民與非原住民學習障礙生在其表現所做的差異分析，雖然樣本數僅有63人，但其研究結果頗具意義。魏氏亦為臺東縣學習障礙鑑定時評量智力的工具，而臺東縣原住民與非原住民學習障礙生在魏氏的表現差異又是如何？與同樣具有原住民學習障礙生比率過高現象的花蓮縣是否有同異之處？值得進一步探究。魏氏是目前國內最常用來衡鑑智力的標準化評量工具，研究者從「全國博碩士論文資訊網」搜尋論文名稱的關鍵字為「魏氏」或「WISC」的論文，共出現12篇文獻，其中4篇與學習障礙相關（池炎城，2007；陳美芳，1985；黃姿慎，2006；鍾曉芬，2003），12篇文獻中均未特別討論到原住民的智力特質問題；用相同關鍵字從「中華民國期刊論文索引資料庫」搜尋，共查詢到38筆文獻，與學習障礙相關者有11筆（王淑惠，2006；李宏鑑，2002；孟瑛如、陳麗如，2000；胡永崇，2002；胡永崇，2004；陳心怡、楊宗仁，2000；陳美芳，1985；黃桂君，1998；黃瑞珍，2001；潘希固，1990；鍾曉芬、孟瑛如，2004），其中僅有王淑惠（2006）的研究對象為原住民。從搜尋文獻資料中可得知，魏氏第三版在國內發行已逾十年，在原住民方面的研究一直十分缺乏，原住民的智力問題顯然被忽視了。國內在2007年12月已發行最新一版魏氏（第四版），相關的研究也會陸續出爐，研究者認為，國內關於原住民智力研究的文獻大多已老舊不堪，而原住民在魏氏的特質表現是很值得探討的。

影響智力的因素，是先天遺傳與後天環境兩大因素交互作用的結果（張春興，1994）。單延愷與洪儷瑜（2003）指出「智力」在學習障礙鑑定中有許多爭議，有許多學者對此也有相同看法，主要是因為用智力來評估學生的學習潛能可能有所誤差。智力是文化經驗的產物，智力測驗的內容、施測方式、施測指導語或施測語言均是以主流文化的內涵與方式為主，因此測驗工具本身對於非主流文化的原住民來說即是不利的。除此之外，學校學習經驗的累積也有助於智力的提昇，這對於不同語言與文化背景、在學習上容易產生低成就的原住

民而言，智力測驗實難以評量出原住民實際的潛能表現，其結果將有低估的可能。研究者身為臺東縣心評人員，曾因參與學習障礙鑑定工作到離島的蘭嶼地區施測智力測驗，蘭嶼地區九成以上為原住民，在施測過程中同行的心評人員便遇到多次因測驗內容與當地文化、生活民情、語言溝通有差異，原住民學生的回答令人啼笑皆非，有些題目因此在給分上實在難以評定，此次經驗中研究者深切感受到在文化及語言差異之下原住民的適應與調適問題。

智力測驗對原住民來說是不利的，測驗結果常常會有低估的情形。而在學障定義中「智力正常」是基本且必要的概念，以魏氏的智商分數而言，智商平均數為 100 分、標準差為 15 分，雖然智商在負 2 個標準差（即 70 分）以內均可稱為智力正常，但在負 1 到負 2 個標準差之間的智力水準（即 85-70 分）的學生，其學習困難的原因便難以區分是因本身能力有所限制、還是因環境或文化因素所致。國內部分縣市對於「智力正常」範圍的認定是以智力水準在 85 到 90 分以上者稱之，但在原住民學生比率達 1/3 的臺東縣來說，原住民的智力水準落在 85 分以上者已不在多數，被轉介出來做學障鑑定的原住民學生，其測得的智力水準通常又較 85 分更低，若依據學障鑑定標準來看，原住民學生便可能因智力未達標準而被排除在學障的可能之外，不但提高了偽陰性的機會，也讓這群智力水準在 70 到 84 分之間的學習困難學生喪失進入特教系統的機會。在目前普通教育系統的學習輔導與補救教學尚未系統化建立之時，這群高不成低不就的學生便落入教育的冥界，無法獲得完善而足夠的教育支援。雖然依據臺東縣現況來說，原住民學生學障鑑定的偽陰性似乎低於偽陽性，且也不在本研究討論範圍內，但原住民學生的智力測驗表現偏低是事實，各縣市在學障鑑定時對於原住民學生智力正常的判定標準，是否應該有調整的空間，值得進一步分析與討論。而研究者也認為，如果能將國內常使用的標準化智力測驗，如：魏氏，建立原住民常模標準，如此一來所測得的智力數據也就更具代表性，就如同在 2007 年剛建置完成的「中文閱讀障礙診斷測驗」（洪儷瑜、王瓊珠、張郁雯、陳秀芬、陳慶順、曾世杰、陳淑麗、謝燕嬌、陳美芳、吳怡潔、方金雅、柯華蕓、詹益綾，2007），便特別建立花東常模供花東區學校所使用，以減少低估花東區學生能力的可能性。研究者認為，讓智力測驗的施測更具意

義的是，心評人員應該不是只根據智力的數據做數字堆砌而已，而是透過多方訊息、觀察施測過程中學生的情緒與反應情形，和智力的數據共同分析解釋，才不致掉入這些測驗分數的迷思之中。

六、 小結

從各方觀點探究原住民的低成就現象後，可歸納如下：原住民是臺灣主要的少數族群，因先天語言及文化的差異，在社會中處於不利地位，尤其在社經地位及教育方面，原住民的社經地位與教育成就形成交互作用、相互影響，在家庭背景條件普遍低落之下原住民學生無法得到足夠的家庭教育資源，再加上原住民父母對子女教育的重視程度、投入程度也普遍缺乏，原住民本身的學習型態也與主流教育形式有所出入，造成原住民學生在學校的學習與適應容易產生困難而引起學業低成就。同樣都有學習困難的事實，學障則是生理成因所致，因認知或訊息處理歷程的缺陷而導致學業成就落後，要區辨「低成就」與「學障」兩者，即使是受過專業訓練的心評人員，在研判過程中仍必須十分謹慎，除了需考量「一般學習輔導有無成效」之外，在「排他」部分更需精確排除障礙因素與文化不利、教學不當之環境因素，原住民學生不但因低成就問題與學校老師的偏見可能有轉介比率偏高的可能，心評人員也會因原住民本身文化不利因素在排他時顯得棘手，同時原住民學生還存在著智力分數偏低的現象，更增加了鑑定的困難度。因此，本研究除了探究原住民學障生過度表徵的現象外，為了釐清轉介者（班級導師）在轉介過程中、以及心評人員在鑑定研判過程中是否對原住民學生會有種族偏見的情形產生，研究者另以兩個年度所轉介出來進行學障鑑定的學生為研究對象，探討不同族群的學障鑑出率是否有所差異，以對原住民學生在學障鑑定中過度表徵之現象更加瞭解。

第二節 國內學習障礙的鑑定

本節主要探討國內學障之鑑定工作，先討論學障的定義與鑑定標準，再討論國內學障鑑定模式的建立，最後分析不同學者所提出之鑑定模式。

一、國內學習障礙定義與鑑定標準之探討

「學習障礙」(Learning Disabilities)一詞的出現是 1962 年由美國特殊教育學者 Kirk 於自己的著作中，並於次年在演說中正式提出(許天威，1986)。而在國內，學障首見於正式法規中，是在 1977 年「特殊教育推行辦法」修訂法上，明訂將其納入特殊教育的服務對象。1984 年通過的「特殊教育法」中，也僅將學障納入身心障礙類別中，仍尚未對定義與鑑定標準做說明。直到 1992 年，才在「語言障礙、身體病弱、性格異常、行為異常、學習障礙暨多重障礙學生鑑定標準及就學輔導原則要點」中正式提出國內第一個法定的學障定義與鑑定原則，其定義與鑑定原則為：

本法第十五條第九款所稱學習障礙，指在聽、說、讀、寫、算等能力的習得與運用上顯著的困難者。學習障礙可能伴隨其他障礙，如感覺障礙、智能不足、情緒困擾；或由環境因素所引起，如文化刺激不足、教學不當所產生的障礙，但不是由前述狀況所直接引起的結果。學習障礙通常包括發展性的學習障礙與學業性的學習障礙，前者如注意力缺陷知覺缺陷視動協調能力缺陷和記憶力缺陷等；後者如閱讀能力障礙、書寫能力障礙和數學能力障礙等。學習障礙鑑定原則：

- (一) 智力接近正常程度或正常程度以上。
- (二) 其能力與成就之間的嚴重差異，非直接由視覺、聽覺、動作障礙、智能不足、情緒障礙、文化環境不利等因素所產生。

- (三) 學習障礙係多種不同學習能力缺陷的總稱。鑑定學習障礙時，應在口語表達、聽覺理解、書寫表達、基本閱讀技巧、閱讀理解、數學運用等領域中，加以評量。
- (四) 學習障礙之鑑定，除智力測驗、標準化學科成就測驗及醫學檢查外，並根據教師的觀察結果，另擇上述有關領域的適用評量工具鑑定之。

1997 年修訂「特殊教育法」後，教育部同時根據該法在隔年公布「身心障礙及資賦優異學生鑑定原則鑑定基準」，學障的定義與鑑定基準為：

本法第三條第二項第八款所稱學習障礙，指統稱因神經心理功能異常而顯現出注意、記憶、理解、推理、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；其鑑定基準如下：

- (一) 智力正常或在正常程度以上者。
- (二) 個人內在能力有顯著差異者。
- (三) 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。

教育部在 1999 年曾修訂此法，2002 年更名為「身心障礙及資賦優異學生鑑定標準」，並在 2006 年完成修訂，但在這幾次的更名與修法對於學障的定義與鑑定標準均未改變。從先後兩次的定義與鑑定標準中，可歸納以下幾點發現：

- (一) 在 1998 年的定義中明確指出學障為「因神經心理功能異常」的生理致因，但在 1992 年的定義中並未明確指出其致因。
- (二) 1992 年在定義中列舉了學障的類型，而在 1998 年新修訂的定義中

並未保留，只是概括性的說明在聽、說、讀、寫、算有顯著困難。主要是考量到學障的高異質性，學障學生所呈現出學習困難的情形及程度都不盡相同，學者們對於其分類亦有不同看法，若將障礙類型列在定義中，反而讓人誤以為學障僅包含這些類別而已，其他未列入的障礙情形，則很有可能被排除在特殊教育的範圍之內。

- (三) 在 1998 年的定義中刪除「學習障礙可能伴隨其他障礙」的敘述，以便與其他感官、智能、情緒等障礙類別或因環境而引起的學習低成就做一更清楚之區分。但兩次的定義均強調學障並非因障礙因素或環境因素所直接造成之結果。
- (四) 均在鑑定標準第一項中即明訂智力水準應在正常或正常程度上。
- (五) 由原來僅強調「能力與成就之間的嚴重差異」擴大解釋其差距標準為「個人內在能力有顯著異常者」，而不只是探討能力與成就之間的差距。
- (六) 在 1998 年的鑑定標準中提到「經評估後確定一般教育所提供之學習輔導無顯著成效者」，是在舊版鑑定原則未提及的，用以強調學障在能力表現上需達到某種程度的顯著困難，且此學習困難無法透過普通教育來獲得有效改善。

根據洪儷瑜（1996）歸納「判斷符合鑑定標準」的學障鑑定模式以及當代學障定義的共同內涵要素（胡永崇、黃秋霞、吳兆惠、胡斯淳、顏玉華譯，2006），國內學障的定義與鑑定包含五項標準：

（一）中樞神經病理標準

美國全國學障聯合委員會（NJCLD）在 1988 年修訂學障定義已提到「由中樞神經的功能失調所致」，但有許多學障者，從醫學檢查或個人發展史中仍然無法提出中樞神經病因的事實。而且，雖然已有研究證實腦細胞活動力、腦

波以及大腦結構異常與學障有相關，但也無法在所有學障者身上獲得肯定（洪儷瑜，1996）。以醫學根據對學習有困難的學生進行神經系統方面的檢查，在實際教育現場也無法獲得青睞（胡永崇等人譯，2006）。僅以觀察學生外在行為特徵來判斷內在腦功能是否失調，在信度及效度上也頗受質疑。因此，中樞神經病理準則只當作鑑定時的補充資料，無法成為鑑定學障的必要條件（洪儷瑜，1996）。目前根據美國最新的學障定義已將此項標準從中刪除（胡永崇等人譯，2006）。

（二） 排他標準

早在 1920 及 1930 年代，Strauss 在定義學障時，就已存在某種程度的排他條款（胡永崇等人譯，2006）。Johnson and Myklebust 在 1967 年也曾提出六項鑑定學障時的排他標準，但由於當時對於學障與其他障礙的並存性採肯定的立場，因此仍有許多學者無法認同這些排他標準，而認為一位學障者是可以不符合這些標準的（洪儷瑜，1996）。

在學障定義中放入排他條款，等於是同時在要求定義該生在其他方面的失調情形。因此，如果其他障礙的定義有所改變，則學障的定義也會隨之改變（胡永崇等人譯，2006）。例如，美國在 1970 年代學界出現「學習障礙」一詞時，對心智遲緩兒童的定義是指智力至少低於正常兒童一個標準差者，因此當時鑑定學障是排除任何智力低於 85 的兒童。然而，在 1973 年對心智遲緩兒童的定義變更為智力至少低於正常兒童兩個標準差者，亦即智力需低於 70 以下，此變更也就影響了對學障的定義，有許多州的學障班級中不乏智力在 70 至 85 之間的學生，而有些州則仍將學障的智力門檻限定在 85 分，造成各州鑑定標準做法不一。而近年來，國內外對於學障的排他標準除了原持的障礙因素外，更擴及到需排除文化刺激不足或有行為問題之學生，更加深了鑑定研判上的困難，因為要明確區分學習困難究竟是生理因素還是環境因素造成是不太可行的，學習成效與否與個人內在能力、學習態度、努力程度、早期經驗、教師教學、學校環境、家庭環境、社經地位…等因素彼此相互牽連且息息相關，尤其對於身為少數族群，生活背景與主流文化有差異的原住民學生而言，在學障的

鑑定上更是難上加難。國內在學障定義特別強調並非因障礙或環境因素所「直接」造成之結果，洪儷瑜（1996）也指出，若出現其他障礙時，必須先確定此障礙並非造成學習困難的主要原因。心評教師在研判過程中便需謹慎釐清學習困難與排他因素所發生的先後，是學習有落差後學生才開始不願努力、態度不佳？還是轉學後學業成績才開始嚴重退步？類似這樣的釐清在面對轉介對象為原住民學生時更需特別留意，陳淑麗（2004）分析許多研究後認為，學障的鑑定歷程，可能在「排他」的鑑定標準中未能被適當的執行，而導致學障在少數族群的出現率不符合比例原則，而「排他」標準是否能夠被確實地執行，不僅與鑑定人員的專業有關，也與教育系統所提供的服務有密切關係。

智力在 70 到 85 之間的學生、以及學習嚴重落後的原住民學生，可能都需要矯治性教育或特殊教育，但他們通常都會淪為法令的邊緣人，因為這些學生從法令依據看來並不是身心障礙，他們也沒有資格接受政府所提供的特教服務，但是若沒有相關的補救教學措施介入或專業的鑑定診斷，這類學生幾乎無法從學習困難與挫敗中翻身，因此在上述考量以及目前國內一般教育的學習輔導措施尚未完善之下，這些學生似乎會被以「比較寬鬆」的鑑定標準被認定為學障，以便接受特教服務，提昇他們的基礎讀寫算能力。從國內外對學障者的鑑定與安置做法上看來，學障存在著某種灰色模糊地帶，而無法完全清楚地界定具有學障特質的學生。

（三）差距標準

差距標準的基本假定是，學障學生在學業表現上無法發揮其應有潛能（胡永崇等人譯，2006），因此發展出許多數學公式，藉此認定學障學生的身份。決定差距的方法主要有五種（洪儷瑜，1996）：年級水準差異法、期待公式、標準分數比較、迴歸公式、個人內在差異。其中，年級水準、標準分數比較、個人內在差異三種差距標準為國內心評人員進行學障鑑定時會參考的指標。

智力與學業成就的差距概念由 Bateman 於 1965 年提出，美國 1977 年的 94-142 公法以及 1997 年的 IDEA 法案中，均將「智力與成就的差距」概念納入學障的鑑定標準中，國內 1992 年的官方定義中先是明確指出「能力與成就之

間的嚴重差異」，1998 年的官方定義更將此差距標準擴大解釋為「內在能力有顯著差異」，包含「能力與成就間」、「能力間」、「成就間」、「成就內」、以及「評量方式不同」等五種差距標準（林素貞、邱上真、洪儷瑜，2000）。

差距標準一直以來都是國內外學障鑑定時的主要憑藉，美國在 1970 至 80 年代將差距標準視為學障鑑定的主要依據，Chalfant（1985）曾指出，某些差距標準的確可用來界定學障者。但到了 1980 年代後期，有愈來愈多學者開始質疑這些統計公式是否可以篩選出真正的學障者，「智力與成就間」差距尤其備受爭議（Berninger & Abbott, 1994; Vellutino, Scanlon & Lyon, 2000）。1987 年美國學障委員會（CLD）正式提出一份反對使用差距公式的聲明，主張此公式應被淘汰，反對的理由可歸納出以下幾點（洪儷瑜，1996）：

1. 差距公式傾向於只注意學障部分的單一問題，而未考量所有可能的學障類型。
2. 缺乏技術正確且符合年齡的所有領域之評量，尤其是學前與成人階段。
3. 差距公式可能因評量工具使用不當而造成錯誤結果。
4. 許多學障者在智力測驗有低估的可能，因而造成在能力與成就間的差異無法達到顯著差異。
5. 許多低成就者在能力與成就間有顯著差異，但其原因並非學障。
6. 使用差距公式容易讓診斷者覺得此依據是客觀、確切的而完全信任的假象。
7. 差距公式已成為鑑定學障時唯一且主要的標準。
8. 差距公式似乎只是為了減少學障的出現率。

Sternberg 與 Grigorenko (2002) 也整理出十個不適合使用差距分數來鑑別學障的理由：

1. 智力測驗無法含括所有的智力成分。
2. 智力測驗結果會與語言能力、閱讀能力相互混淆。
3. 即使使用非語文智力測驗工具，也無法解決評量工具不當的問題。
4. 差距分數與智力光譜中的不同分數，所代表的意義各不相同。

5. 差距分數並不可靠。
6. 學障的鑑定問題會因為統計回歸而更佳
7. 各州之間甚至同一州不同學區的鑑定程序並沒有統一標準。
8. 差距分數並無法提供教育方面更進一步的訊息。
9. 採用差距分數容易忽略學障的本質。
10. 差距分數之鑑定標準的存在，與既得利益者有關。

在 1981-1982 年以及 1985-1986 年之間，美國有 77% 的州在學障的鑑定標準中放入差距標準 (Frankenberger & Fronzaglio, 1991)，有研究 (Braden, 1987; Warner, Dede, Garnan, & Conway, 2002) 指出，使用標準分數差距法時易受智商影響，智商高於平均值者，因為容易與成就表現有顯著差距而提高被診斷為學障的機率，而智商低於平均值者，被診斷為學障則降低。原住民學生常出現智商和成就表現均低落的情形，若使用差距標準，則能力與成就的差距可能便不顯著 (陳淑麗，2004)，因此使用差距標準做為學障的診斷指標是不利於原住民學生的，差距標準也不是診斷學障的唯一指標，必須透過分析多元的測驗結果及質性資料的佐證才足以研判。美國在 2004 年修訂的 IDEA 法案對於學障的鑑定，已明訂不必要求一定需符合智力與成就有顯著差距，而可以使用「具有科學與實證研究的介入」 (Response to scientific, research based Intervention, 簡稱 RTI) 或其他具科學依據的替代性程序 (other alternative research-based procedures) 來研判學生是否有學障。

(四) 心理歷程標準

美國與國內的學障定義均指出學生在心理歷程 (basic psychological processes) 方面之異常所在，雖然在 1970 年代後期心理歷程理論曾引起爭議，但隨著訊息處理理論漸受重視，學障的心理歷程缺陷之說又重新受到重視，Reiff, Berber 與 Ginsberg (1993) 也指出心理歷程缺陷仍是學障的重要特徵之一。許多學者仍持續要求在鑑定時應進行心理歷程及大腦功能失調方面的評估 (Shaw, Cullen, McGuire, & Brinckerhoff, 1995; 洪儷瑜，1996)，目前國內有關心理歷程的評量工具及準已經逐步建置發展完成，如：曾世杰的「工作記憶測

驗」、「唸名測驗」，洪儷瑜的「漢字視知覺測驗」，陳美芳的「聽覺記憶測驗」，待這些評量工具發展成熟後，心理歷程標準或許能成為學障鑑定時的重要指標之一，也更能呼應在定義中所提及因心理歷程缺陷而顯現學科學習困難的事實。同時，一旦這些比較沒有受到學習及生活經驗因素影響而能較單純地測量到心理運作歷程的評量工具建置完成，對於處於非主流文化的原住民學生而言，也能夠測得更真實的心理運作能力，以便釐清學生成就表現低落與本身心理運作能力之關係為何。

（五）特殊教育標準

學障的鑑定特別強調特教標準，也就是說，學生即使透過一般教育的補救教學或學習輔導仍無法有效提升學習成果，而必須接受特殊教育者，才是符合特殊教育標準（洪儷瑜，1996）。如果學生在接受一般教育的學習輔導能有具體成效，則學生可能僅是一些外在因素（如：文化刺激不足、家庭經濟不利、個人學習動機）所導致的低成就，當然也就不是特殊教育的對象。Bateman（1992）提出利用「轉介前介入」（Prereferral Intervention）來確定學生的障礙資格，如果在一般教育的環境之下就能克服學業成就低落的問題，那就不符合特殊教育標準。國內「一般教育所提供的學習輔導無顯著成效者」的概念與「轉介前介入」便是相同的概念，近年來國內各縣市的學障鑑定工作，逐漸重視學習輔導的概念，有些縣市對於有學習困難且部分鑑定標準無法確切符合或排他者，會建議先納入「疑似學障」並進行一年的學習輔導，之後再進行複判流程，評估學習輔導後的教學反應，若有較顯著的成效者，則應該是一般低成就，若成效仍十分有限者，則很有可能是因認知缺陷所導致而被確認為學障者；有些縣市則是在進行學障鑑定時，將有學障特質的學生一律以「疑似學障」作為界定，並由校內普通班或資源班提供學習輔導，於一年後再行做確認。不論是哪一種做法，都可看出特殊教育標準在國內學障鑑定受重視的程度。

陳淑麗（2004）指出，從教學成效來區分一般低成就與學障，主要是建立在「學障是較難補救的；而低成就者只要給予足夠的學習機會，其學科成績便可拉上來」的前提之上。雖然教育部在定義中明確指出「學習輔導無顯著成效」

的字眼，但往往在一般教學現場中，真正能有效地執行學習輔導者，實非常有限，除了老師工作負荷大、教學人力缺乏之外，最主要原因還是歸咎於政策尚未制度化。學習輔導究竟要怎麼做、做多久、怎樣才算是有顯著成效？這些疑問都必須有具體說明與做法，學校在進行學習輔導時才能有共同且正確的方向，如此一來心評人員在進行疑似學生複判時也才能根據學習輔導成效來研判學生是否有障礙，也才不失此項鑑定標準存在的用意。Berninger 與 Abbott 在 1994 年也提到，若學生在普通教育有足夠的學習機會，卻仍然學不好，則比較有可能是生理成因的障礙（引自陳淑麗，2004），因此如果能夠系統化建立轉介前介入的模式，透過這套系統區分障礙與低成就，那麼其他標準所可能引發的爭議也都可以迎刃而解。陳淑麗（2004）在對原住民學生閱讀障礙診斷的區辨研究其結果也大致支持轉介前介入具有區分「一般低成就」和「疑似學障」的區辨效度。2004 年修訂 IDEA 法案中對於學障的鑑定標準，除了不再限定智力與成就的明顯差異之外，也允許透過「具有科學與研究證據的介入」(Response to scientific, research based Intervention，簡稱 RTI) 的教學評量與教學反應的質性資料做為鑑定的標準與依據。

綜上所述，學障的鑑定標準所引發的爭議在國內外均存在，中樞神經病理標準並非在每位學障者身上看見，醫學檢查也礙於現實上的種種限制，因此只能將此標準做為補充資料之一，而不是鑑定時的必要條件。排他標準則由於存在的因素過於繁雜，難以明確地被執行，對原住民學生而言，在環境、經濟、學習、文化均處於不利之先天條件下，要完全的排他更是難上加難，研究者身為臺東縣心評人員，在面對原住民學生的判準時，便常常在排他因素著墨許多，若該生在排他因素無法排除，而其餘各項鑑定標準能符合學障特質時，通常該原住民學生被判「疑似學障」或「確認學障」的機率便大增，以便透過特殊教育或一般教育的學習輔導來改善或評估其學習困難的問題。差距標準判定的主要概念為學生所具備的潛在能力與實際表現的成就有顯著差異，差距標準的認定雖然從原先僅強調能力與成就間的差距，擴大到各能力之間、各成就之間的差距解釋，對原住民學生容易被篩出學障的問題仍沒有太大幫助，主要是

由於原住民學生有智力與成就普遍均低落的現象，智力測驗的內容本來就無法脫離早期生活背景與學習經驗，對於許多進入小學後才開始接觸主流文化的原住民學生來說，智力測驗與成就測驗的表現較非原住民學生差實不難想像。心理歷程的評量工具若能早日建置完善，對原住民學生反而有助於釐清其認知能力與成就表現之關連性。特殊教育標準則強調學生的困難是無法在一般教育環境中得到解決，為了解決原住民學生在智力、排他、及差距標準的操作判斷上可能出現的特有問題，轉介前介入與 RTI 概念是可行的辦法，透過密集、系統且長期的介入看學生的教學反應，可以有效區辨生理造成的障礙與環境造成的低成就。國外已有許多相關的實證研究，國內則僅在法令上出現「學習輔導」字眼，具體辦法與實證研究仍尚未成熟，都亟待相關單位在政策推行與學界研究的努力。研究者認為，若將轉介前介入與 RTI 概念放在學障鑑定前的第一道關卡，或許能解決原住民學生在學障鑑定爭過度表徵的情形，國內已有學者針對原住民低成就學生的轉介前介入，進行一系列可行性研究與教學實驗研究，研究結果均一致支持「轉介前介入」對於原住民低成就學生具有區分「低成就」和「學障」的區辨效度（陳淑麗，2004；陳淑麗、洪儷瑜、曾世杰，2005；陳淑麗、洪儷瑜、曾世杰，2007；陳淑麗、曾世杰、洪儷瑜，2006），從成本效益面與教育面來看，都具有實質意義。當然，對於其他的低成就學生也能藉由「轉介前介入」或「RTI」將學習能力補救上來，在弱勢教育上也有極大意義。另外，介入後實際的教學與課程內容也需重視，要採用哪種課程？課程如何設計？課程採簡化、編選、還是自編？教學流程又是如何？相關單位可以邀請專家學者共同討論，以建立一套系統化的介入流程與結構化的教學程序，讓學生的教學反應得以做最大的發揮。

二、 國內學習障礙鑑定模式之建立背景

1998 年公布的「身心障礙及資賦優異學生鑑定原則鑑定基準」中，學障的定義與鑑定基準成為各縣市鑑輔會鑑定學障學生與核發學障證明的依據（王華沛，無日期）。儘管如此，學障由於屬於隱性障礙，國內外學者對其定義、分類及鑑定標準也存在頗多歧見，再加上是高異質性群體，在鑑定工作上更增

加了困難度與爭議。

各縣市的學障鑑定工作開始有了明顯進展，是教育部爲了推動「身心障礙學生十二年就學安置方案」，於 2000 年 12 月 20 日起陸續召開「研商學習障礙學生鑑定相關事宜會議」後（教育部，無日期 a），才開始要求各縣市確實落實學障鑑定。這對於長期以來被忽略的學障學生來說不疑是一大福音，因爲它讓各縣市開始正視自己轄區內學障鑑定的問題（洪麗瑜，2001）。同時，教育部也修正完成國民教育身心障礙學生升學輔導辦法（2002 修正），於第三條規定：

身心障礙學生參加各高級中等學校申請入學、甄選入學或登記分發入學者，其國民中學學生基本學力測驗成績以加總分百分之二十五計算，達錄取標準者於學校原核定之各招生方式所定名額分別外加百分之二。

這個規定大大保障了身心障礙學生升學權益也提昇了升學機率，洪麗瑜（2001）指出這同時引起國內對學障鑑定的爭論與重視，通常大家在面對學障、低成就學生時常常會混淆不清，無法有效區辨真正符合加分資格的障礙學生，如此的優待不論是學障學生或是普通學生都可能產生副作用。林丹雁（無日期）也提到，學障學生面對加分的保障顯得興趣缺缺，一方面是長期學習挫折的累積，另一方面則認爲加分條款只是提升高分落榜的機率罷了；有的學生需爲了符合家長或教師的期待，被迫以加分後的成績選擇學科升學爲主的學校而放棄自己原本有興趣的科系。許享良（2004）則認爲，加分比率高達 25%，應有調降的空間，並考慮依據障礙程度給予不同的加分比率，不宜一視同仁。詹文宏（2006）在研究中指出，學障生透過升學輔導辦法以及十二年就學安置方案搭配之下，安置人數從 91 學年度的 64 位，到 95 學年度已有 3589 位學障生順利安置在高中職普通班就讀。透過訪談也得知，大多數高中職教師以及行政人員均肯定並支持此一升學管道，但建議在安置前最好能確認該學障生的障礙類型，及學生興趣或專長，給予適性教育。的確，在十二年就學安置計畫實施後，學障生安置在各高中職的校數逐年成長，顯示各校已逐漸接納學障類學生；安置人數與其他三個類別學生（聽障、視障、自閉症）相較看來也呈現大

幅成長（呂淑美，2005）。綜上所述，升學管道的多元與暢通，除了保障在學科考試方面原本就不利的學障學生得以繼續升學之外，也表現政府照顧學障學生的美意，如果學障的鑑定過於寬鬆或濫用，便有失政府政策推動之意義。因此，爲了確保升學的公平性與適切性，讓真正的學障學生享有應有的教育權利，學障鑑定工作也逐漸備受重視，如何鑑別因神經心理內在因素導致學習困難的學障與因環境等外在因素導致學習困難的一般低成就，成爲心評人員在研判時需努力釐清的部分。在學障研究領域的專家學者也因應政府的重視，開始研擬學障的鑑定流程，讓鑑定工作得以更有系統的進行。

三、學習障礙鑑定模式之分析

國內對於學障僅訂定操作型定義與鑑定標準，並未有法定的鑑定流程或模式（黃姿慎，2006），各縣市的學障鑑定流程是依據鑑定標準與該縣市實際運作現況自行制訂。而學者們對於學障的鑑定先後提出自己的見解與建議的鑑定模式，也爲各縣市政府重要之參考依據，研究者蒐集 1996 年到 2003 年之間不同學者所提出的鑑定模式，分述如下：

（一）周台傑（1999）的學障鑑定模式：

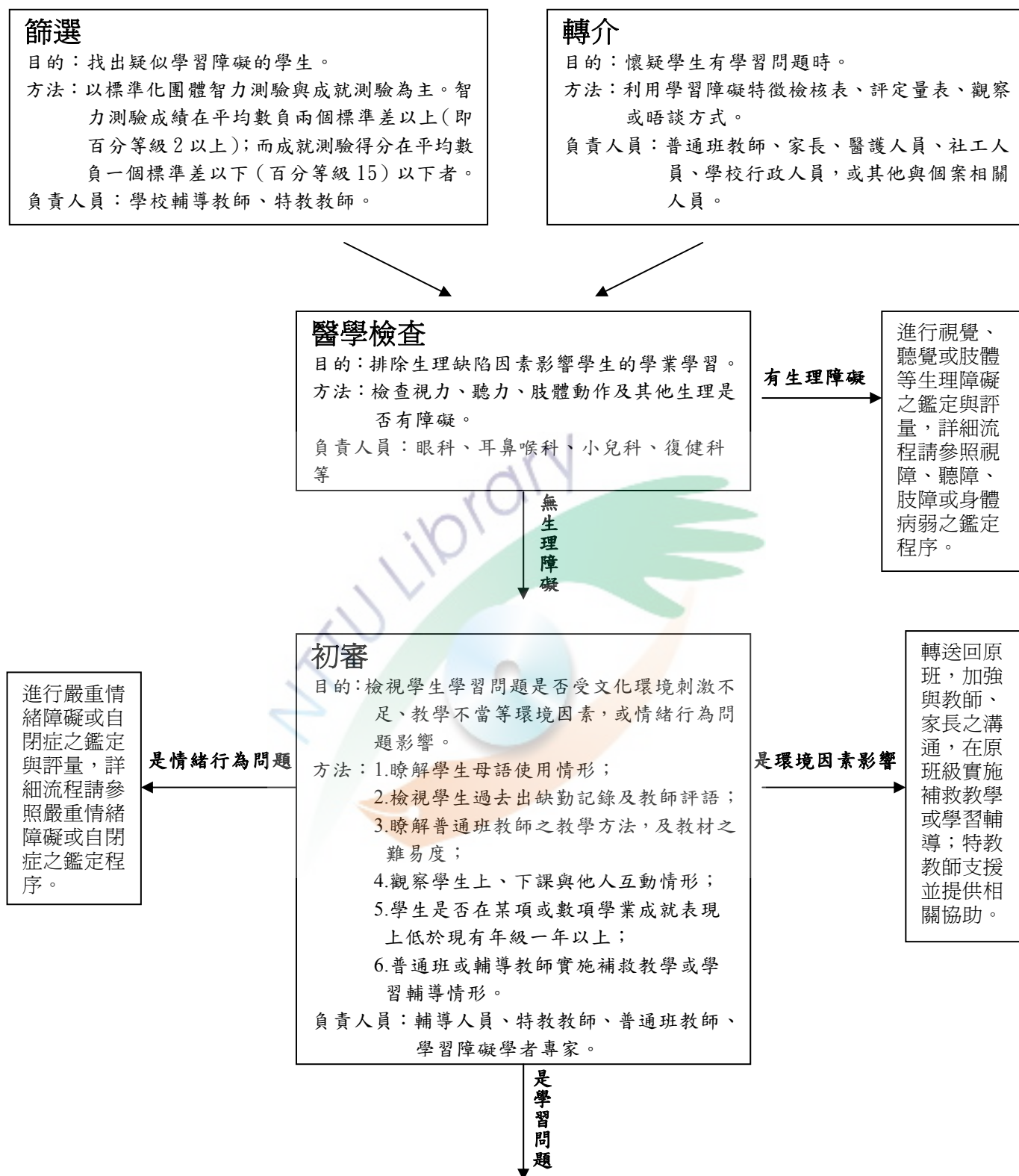
周台傑是根據教育部 1998 年所公布的「身心障礙及資賦優異學生鑑定原則鑑定基準」，提出符合學障學生的鑑定模式，包含了篩選與轉介、醫學檢查、初審、個別智力測驗、學障之判定、教育安置、個別化教育計畫之發展、教學與評鑑等八項流程，鑑定流程圖如圖 2-2-1。每個程序皆完整說明該階段的實施目的、方法與負責人員，強調學障的鑑定並非由特教師一人完成，而應當是一群專業人員所組成的委員會共同來分工與負責，專業人員包含校內人員（行政人員、普通班教師、特教教師）、醫護人員、學障領域學者專家、心理輔導人員、心評人員、家長等其他相關專業人員。這八項流程中，「篩選與轉介」階段主要在快速找出疑似有學障的學生，此階段採較寬鬆的標準，避免一開始就淘汰了疑似個案；「醫學檢查」階段主要在排除因感官、智能等生理障礙所直接引起學習困難的學生；「初審」階段則進一步排除文化、環境、情緒及教

學因素的影響，並確認低成就的事實與檢視學生是否符合特殊教育需求標準；「個別智力測驗」階段為施以個別化智力測驗，依據所測得之各項心理特質資料，用來協助判斷內在能力的差異與表現；「學障之判定」階段則由各心理輔導、特殊教育及學障領域相關專業人員根據各項測驗結果與質性資料的統整、歸納與分析，研判學生是否有學障之特質；之後將學生做適當的特殊教育安置，並擬定個別化教育計畫進行教學與評量，正式接受特殊教育的服務。這是國內第一個因應學障鑑定標準的公布而提出的鑑定模式，清楚且詳盡的鑑定程序也成為往後各學者研發與縣市政府重要的參考依據。

（二） 柯華蕙與邱上真（2000）的學障兒童鑑定與診斷模式：

本模式不同於其他模式，是在模式建立前先將國內現有已發展的學障相關鑑定工具整合匯集成一系列鑑定與診斷工具後，再發展出診斷的流程。另外一個特點是，本模式強調以最簡單且最有效的方法找出學障的學生，而且如何選擇鑑定工具盡量避免學生產生排斥或恐懼的心理也是本模式建立的目標之一。本鑑定模式主要分為「鑑定」和「診斷」兩個部分，流程大綱如圖 2-2-2。「鑑定」階段主要是先以檢核工具找出學生的學障特質，「診斷」階段則是根據學生的特質進一步使用評量工具將主要的困難找出來。在鑑定與診斷流程大綱中所列出的各式評量工具並非全部要施做，而是心評人員需根據專業能力判斷學生可能是在哪一方面出現障礙後，再使用適合的認知能力或學科能力評量工具以診斷學生確切的障礙類型。

周台傑與柯華蕙、邱上真的兩種鑑定模式是各縣市在制訂學障鑑定流程時的最主要依據，他們不但都建立在法令規範的基礎之上，且具有清楚且詳細的流程圖與說明，也都同時考量到鑑定工作實際執行面可能遇到的問題與困難，如：醫學檢查因現實層面考量僅列入參考；每一流程走向與作法一目了然；評量工具完整且系統化，支持心評人員專業能力；評量工具的施做依個案特質而異；進一步診斷學障類型以做為教育安置後的教學參考等，對於行政單位或心評人員都有很大的實質助益。



（下頁續）

圖 2-2-1 周台傑（1999）的學習障礙鑑定流程圖

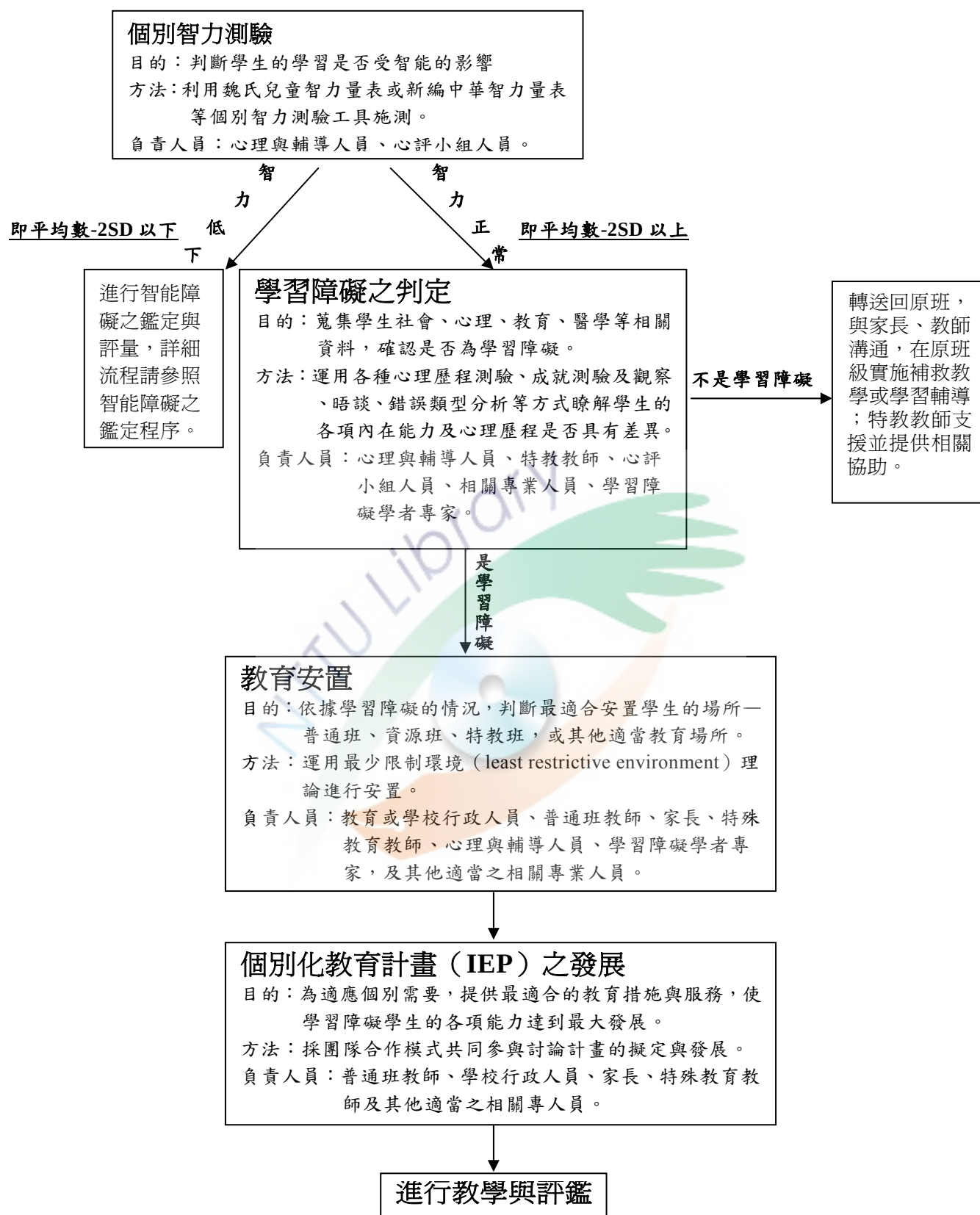


圖 2-2-1 （續）

資料來源：周台傑（1999）。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，頁 75-92。台北市：教育部特殊教育工作小組。

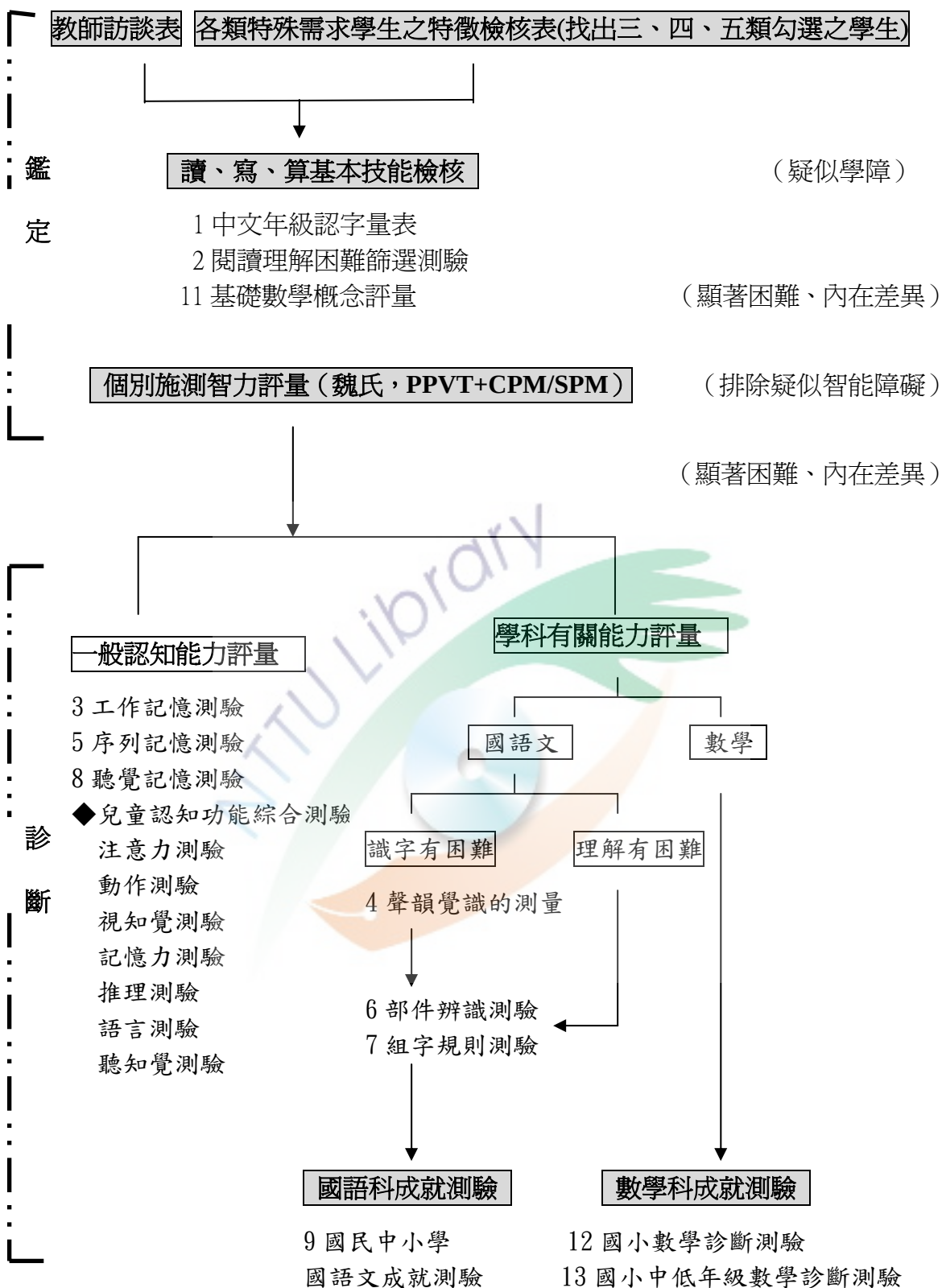


圖 2-2-2 柯華蕓、邱上真（2000）的學習障礙兒童鑑定與診斷模式
資料來源：柯華蕓、邱上真（2000）。學習障礙學生鑑定與診斷指導手冊。台北市：教育部特殊教育工作小組。

（三） 單延愷與洪麗瑜（2003）「LD 三元立體模式」的鑑定模式

單延愷與洪麗瑜從智力、學習技能、以及認知功能三個概念性成分建構出學障的操作性概念，提出「LD 三元立體模式」(圖 2-2-3)，爲了讓此模式能落實到實務操作面，進而提出五步驟的程序加以執行：1.轉介前之介入；2.學習技能之評量；3.智力功能之評量；4.認知功能評量；5.整合上述程序結果，進行專業臨床判斷。此模式從抽象的概念性成分到具體刻畫爲可操作性概念，在實務的鑑定工作給予了具體的引導，也提供不同以往的思維模式，雖然在執行步驟的描述稍顯籠統，但兩位學者的主要論述應該是在操作性概念模式的建立上而非鑑定程序的建置。

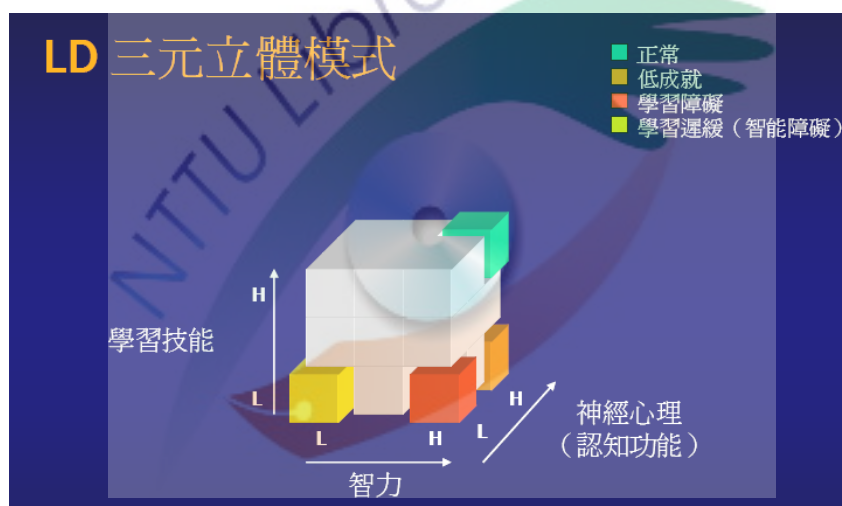


圖 2-2-3 單延愷與洪麗瑜（2003）的 LD 三元立體模式圖

資料來源：單延愷、洪麗瑜（2003）。由操作性概念談學習障礙。《特殊教育季刊》，87，9-17。

四、 學習障礙鑑定程序之分析

洪麗瑜（2001）在高師大特教中心於 2001 年 1 月 20 日舉辦「學習障礙學生鑑定模式研討會」中建議將鑑定工作流程分為初檢、複檢、和綜合研判等三項主要工作：

1. 初檢：包含轉介學生、使用篩選工具篩選高危險群學生、以及排他。
2. 複檢：包含個別施測、觀察紀錄與訪談。

3. 綜合研判：心評人員彙整資料，交由包含學障專家學者在內的鑑輔會決議。

研究者以洪儷瑜（2001）的三階段鑑定工作流程為參考，再加上「安置與輔導」，將其他學者所提出的鑑定流程整理如表 2-2-1，並針對前三階段說明如下：

表 2-2-1 其他學者所提出的學障鑑定程序

	洪儷瑜	林素貞	楊坤堂	王瓊珠
初檢	1.篩選或轉介	1.轉介與篩選	1.篩選	1.篩選
	2.轉介前處置	2.醫學檢查與行為或情緒之診斷評估	2.轉介或接案 3.資料蒐集與建立	2.轉介前介入與轉介
複檢	3.資格鑑定	3.聽說讀寫算等能力表現評估 4.個別施測智力測驗	4.鑑定	3.鑑定
	4.學習困難診斷	5.鑑定結果研判	5.診斷	4. 診斷
安置與輔導	5.教育安置決定		6.教育安置 7.教育服務	5.教育安置 6.成效評估

資料來源：

洪儷瑜（1996）。**學習障礙者教育**（再版）。台北市：心理。

林素貞（2000）。附錄五：學習障礙鑑定診斷模式。載於柯華蕙、邱上真編，**學習障礙學生鑑定與診斷指導手冊**，頁63。台北市：教育部特殊教育工作小組。

楊坤堂（2001）。量身訂作：學習障礙與情緒障礙學生的鑑定與診斷。**國小特殊教育**，32，5-13。

王瓊珠（2002）。**學習障礙：家長與教師手冊**。台北：心理。

1. 「初檢」階段

主要是篩選與轉介，篩選通常是以簡單的團體測驗找出疑似障礙的學生（洪儷瑜，1996），或由班級導師、家長填寫與學習相關的檢核表（王瓊珠，2002；楊坤堂，2001），目前國內較常使用的檢核表有「特殊需求轉介資料表」（洪儷瑜，2002）與「國民中小學學習行為特徵檢核表」（孟瑛如、陳麗如，

2001)，再依據測驗或檢核結果將疑似障礙的學生轉介給輔導處（室）。洪儷瑜（1996）和王瓊珠（2002）均特別在此階段提出轉介前處遇（pre-referral strategies）概念於轉介之前，以確認是否符合「特教標準」的程序（洪儷瑜，1996），也能讓疑似學障學生有再次學習的機會，是屬於一種廣泛的預防性措施（王瓊珠，2002）。

2. 「複檢」階段

主要進行鑑定，鑑定的目的是在確認學生是否為學障學生，以接受特殊教育服務（王瓊珠，2002）。透過評量工具，瞭解學生的智力程度、基本讀寫算表現、生理狀況、以及認知能力，心評人員施測魏氏便是在此一階段完成，以確認學生的智力是否在正常範圍（黃姿慎，2006）。評量的方式也不一定僅侷限在這些測驗資料，作業或考卷習寫情形、出缺席狀況、訪談或觀察記錄等資料，皆可綜合運用（王瓊珠，2002；洪儷瑜，1996；楊坤堂，2001）。若單僅參考一兩項測驗結果，可能對特殊群體較不利，測驗分數的標準雖然號稱客觀，但仍須仰賴專業人員的專業能力做主觀的判斷（洪儷瑜，2001）。Bateman（1992）就建議不要太依賴心理計量理論的測驗資料，而同時需蒐集描述性的資料，因為校內資深教師對學生的觀察可能比專業人員所做出的測驗資料更具鑑別度。因此，複檢時所蒐集的資料包含質性與量性的資料，以便針對各項資料進行交叉比對與驗證，釐清學生學習困難的問題。

3. 「綜合研判」階段

根據前一階段所蒐集到的資料進行診斷，診斷的目的是在找出何種因素導致學生的學習困難（王瓊珠，2002）。因此，學障鑑定的資料是呈現多元化的，進行綜合研判時心評人員及鑑輔人員需將多項資料進行系統性的綜合研判，王瓊珠（2004）與洪儷瑜（2001）均同時提到，學障的鑑定並非單一資料的表現就可以決定，必須參考所有資料綜合研判。在此一階段，洪儷瑜（2001）也建議與會的專家學者除具備學障領域專長之外，最好能熟悉該縣市（或地區）的學生特質與學障類型的特徵，並參酌心評人員的觀察與訪談的意見。以研究者所在的縣市臺東縣為例，每年的綜合研判會議除了心評人員以小組方式進行研判，還會邀請長期針對縣內的學障、原住民、低成就、以及弱勢族群進行研究

的大學教授共同參與會議，尤其是當心評人員面對原住民學生在鑑定所遇到的特定問題而感到棘手時，教授們能提供不同面向的研判思維來協助心評人員做最合適的研判。

雖然學者們對學障鑑定流程的建議有各自的見解，但也多符合篩選、轉介、鑑定與診斷、研判、安置等步驟，目前各縣市的學障鑑定模式也都幾乎建構完成，以系統化方式進行鑑定工作，讓真正有特殊需求的學障學生能透過鑑定診斷，確認其特教身份，以接受特殊教育的服務，確保其教育權益。臺東縣的學障鑑定工作，在大學教授能給予學理研究方面強力的支持，並與心評人員的專業能力相互搭配之下，理論與實務之間有了充足的對話，在短短幾年內已邁向成熟穩健之路，逐年鑑定出一定數量的學障學生，在下一節中，研究者將詳加探討臺東縣學障鑑定工作的內涵，以更清楚瞭解臺東縣學障的鑑定模式。



第三節 臺東縣學習障礙鑑定工作

本節旨在探討臺東縣學障鑑定工作的內涵，分為「鑑定作業時程」、「鑑定流程」、「鑑定工具」、及「人力資源」四部分。

一、 鑑定作業時程

臺東縣的學障鑑定工作是由教育處特教資源中心規劃與執行，從 2002 年起開始大力培訓以學障鑑定為主軸的心評人員，安排一連串密集且紮實的培訓課程，從初階、進階到高階的研習課程，讓每一位心評人員擁有施測、分析、解釋、撰寫報告、研判等完整的專業鑑定與診斷能力。縣內的學障鑑定工作也從該年度起開始以系統化的流程進行，鑑定工作為一學年一次，九十一學年度至九十四學年度是在每學年度下學期的三月到五月進行，從九十五學年度起，鑑定的時程提前於上學期的十月到十二月間進行，鑑定作業時程如表 2-3-1，主要可分為「鑑定說明會」、「收件與分件」、「心評人員行前研習」、「心評人員鑑定與診斷」、「鑑輔會審議」等五個階段：

（一） 召開鑑定說明會

由承辦單位從行政程序角度向各校特教業務承辦人員說明鑑定工作流程，以及各項申請表件的填記說明；並邀請縣內資深心評人員從特教專業角度介紹學障特質、哪些學生適合提報、以及表件中有關學習困難之事實要如何填寫等，除了可讓承接業務的人員清楚瞭解各階段時程外，也能順道將相關訊息帶回校內向班級導師宣導說明。

（二） 收件與分件

此階段時程包含由各校開始進行轉介並提出鑑定申請，因臺東縣為狹長地形環境，考量到學校送件的便利性，採分區收件方式，特教資源中心承辦人員於規定日期至各分區定點學校（關山區：關山國小；大武區：大王國小；成功區：三民國小；臺東市區：特教資源中心）收取該區各校的鑑定表件，收件完成後彙整該年度的轉介個案數，準備進行心評人員的分案工作。

（三） 心評人員行前研習

心評人員的行前研習，主要任務為確認當年度可參與鑑定工作的心評人員人數、分案、領取測驗工具，除此之外，也會安排專家學者或資深心評人員專題講座以提昇專業能力。

（四） 進行鑑定與診斷

心評人員承接個案後，便開始進行一連串的鑑定與診斷，再將所取得之資料分析統整後，撰寫學障鑑定結果摘要表，於小組研判會議或綜合研判會議中進行研判。

（五） 鑑輔會審議

最後是由特教資源中心承辦人員彙整研判會議的結果，提報鑑輔會審議，確認學生的特教身份，以進行安置，提供特殊教育服務。

表 2-3-1 台東縣國民中小學學習障礙學生鑑定作業時程

	辦理事項	承辦單位	備註 (必備文件資料)
召開鑑定說明	縣內心評教師精進研習	特教資源中心	相關學障鑑定所需工具
	九十七年度國民中小學學習障礙學生鑑定說明會	特教資源中心 各校特教承辦人員	台東縣九十七年度國民中小學學習障礙學生鑑定作業申請說明
收件與分件	1. 學校向校內教師或家長宣導學習障礙學生特徵及本縣學障鑑定流程	1.就讀學校家長或監護人 2.各校輔導室或特教業務承辦人員	1. 宣導相關資料 2. 鑑定申請表 3. 學障鑑定申請手冊
	2. 本縣國小二年級及國中三年級學生之家長、監護人或班級導師提出鑑定申請		
	3. 校內學障申請		
	4. 96疑似學障學生觀察結果(資料蒐集彙整)		
	鑑輔會受理學障鑑定報名採分區報名		申請資料審核手冊中羅列之各項相關資料
	1. 關山區 2. 大武區 3. 成功區 4. 特教中心	特教資源中心	

(下頁續)

表 2-3-1 (續)

收件與分件	1. 中心承辦人資料彙整 2. 分配施測人數	特教資源中心
心評人員行前研習	『疑似學習障礙學生鑑定』施測人員研習及領取工具(配合教授時間,擇一日)	特教資源中心 縣級心評教師
		1. 各校具鑑定資格之學生相關資料 2. 本年度相關學障鑑定說明(外聘教授2節) 3. 本年度學生分案 4. 心評師公假日期分配
	1. 心評教師回報施測日期 2. 承辦人彙整發公假函	特教資源中心 縣級心評教師
鑑定與診斷	1. 三小測驗初測(中文年級認字量表、閱讀理解困難篩選測驗、基礎數學概念評量) 2. 鑑輔會智力測驗 3. .96 疑似學障學生追蹤	特教資源中心 縣級心評教師
		一、篩選資料： 1.特殊需求學生轉介表 2.中文年級認字量表 3.閱讀理解困難篩選測驗 4.基礎數學概念評量 5. 國民中小學學習行為特徵檢核表 6.其他-視學生學障特質選用 二、相關資料：心評人員依鑑定標準收集所需資料 三、彙整並分析學校提供之資料 四、依據鑑定標準使用各種評量方式收集資料 五、撰寫心評報告
	縣級心評人員撰寫報告	縣級心評教師
	1.學障小組研判會議 2.教授指導綜合研判會議	特教資源中心 縣級心評教師
鑑輔會審議	送鑑輔會審議	

資料來源：臺東縣政府教育處(2008年10月14日)。**97年度學障鑑定實施計畫及附件表格【公告】**。2008年10月14日，取自：http://post.boe.ttct.edu.tw/news/board_show.php?bo_no=2058

二、鑑定流程

臺東縣學障學生的鑑定流程大致可分為轉介、鑑定與診斷、綜合研判、安置等四個階段，鑑定流程如圖 2-3-1，依各階段說明如下：

（一） 轉介

經由班級導師或家長轉介，填寫相關鑑定申請表件，包含：家長同意書、特殊需求學生轉介資料表、普通班級教師訪談表、學障特徵觀察記錄表等資料（見附錄一），再由校內負責承辦的人員彙整全校的鑑定申請表後，送至特教資源中心進行審查，審查通過即完成轉介手續。除了表件填記之外，轉介者也要提供其他足可證明學生學習困難的資料，如：未訂正的考卷或作業、作文簿、全班月考成績單等。轉介者所檢附的資料愈詳細，愈可協助心評人員分析學生真正的學習問題，例如：一位智力正常、學業低成就學生，心評人員從轉介者所檢附的各次月考成績單中發現，該生每次的月考分數與排名起伏很大，縱然在分析其他測驗資料上有內在能力差異的事實，但從月考評量的表現上研判，該生因努力程度多寡而影響學業成就的機率應該會比生理因素的影響大許多，因此比較傾向於一般學業低成就而非學障。由此可知，轉介者所提供的質性資料，在學障鑑定過程中是重要的依據之一，而非單一的依賴測驗分數決定障礙與否，也符合 Bateman（1992）、王瓊珠（2004）與洪儷瑜（2001）的說法。

（二） 鑑定與診斷

心評人員接案後，會先瀏覽學生的鑑定申請資料，初步瞭解學習問題與排除其他障礙的可能性，接觸學生後便開始進行相關評量工具的施測，同時觀察學生在施測及互動過程的反應並做成記錄，施測完畢後視其需要訪談學生本人、家長、導師及校內相關人員，瞭解學生家庭與學校生活背景，再綜合上述資料，撰寫鑑定結果摘要表進行初步研判。

（三） 綜合研判

在心評人員完成鑑定結果摘要表的撰寫後，會召開小組研判會議，由撰寫摘要表的心評人員向小組成員報告學生完整的學習問題、鑑定結果與初步的診斷，再透過小組討論的方式將學障的鑑定標準一一釐清，最後達成對學生的研判結果共識。小組的研判通常為 4 到 5 人成一小組，其中至少需包含一位資深心評人員，帶領成員進行小組研判。若是在小組研判會議中無法對研判結果達

成共識，則將案例提至綜合研判會議中討論。綜合研判會議是邀請學障領域專家學者出席，從學理的角度切入，協助心評人員進一步分析學生的學習問題，與認知能力的內在因素、環境的外在因素、努力與動機問題的個人因素之間的關連性，並試著歸納出學習困難是發生在上述因素之前或之後的可能性，進而研判學生是否為學障學生。研究者根據這幾年參與綜合研判會議，歸納出以下幾種較容易被提到綜合研判會議討論的「棘手」對象：(1) 年級愈高的學生，因為其學業低成就的事實，長期下來與內外因素之間的關連交錯複雜、互為因果，實難以釐清其學習困難發生先後的可能性；(2) 原住民學生，因為有特定的文化或環境不利因素難以排他的困擾；(3) 智力臨界的學生，因為智力與學習其實是相互影響的，因此此類學生也較難以判斷其學習低落是因本身的智力受限還是確有大腦神經功能異常的可能性存在；(4) 內在能力無明顯差異之學生，有少部分學生智力正常、也確實排除可能導致學業成就低落的其他因素，但卻無法符合在鑑定標準所提到「個人內在能力顯著差異」的事實；(5) 轉介者提供的資料不夠齊全，對於少部分的學生而言，即使心評人員有豐富且完整的施測結果與晤談觀察記錄，若缺乏在校學習表現資料來和施測結果相互佐證，是難以研判的，其中又以未提供學習輔導資料者最令心評人員感到棘手。

(四) 安置

在研判會議中，將接受學障鑑定的學生依研判結果分為「確認學習障礙」、「疑似學習障礙」、「確認非學習障礙」、「疑似智能障礙」、「其他」等五類（見附錄二），特教資源中心承辦人員於研判會議結束後，彙整該年度研判結果，再提報鑑輔會進行審議與安置決議。

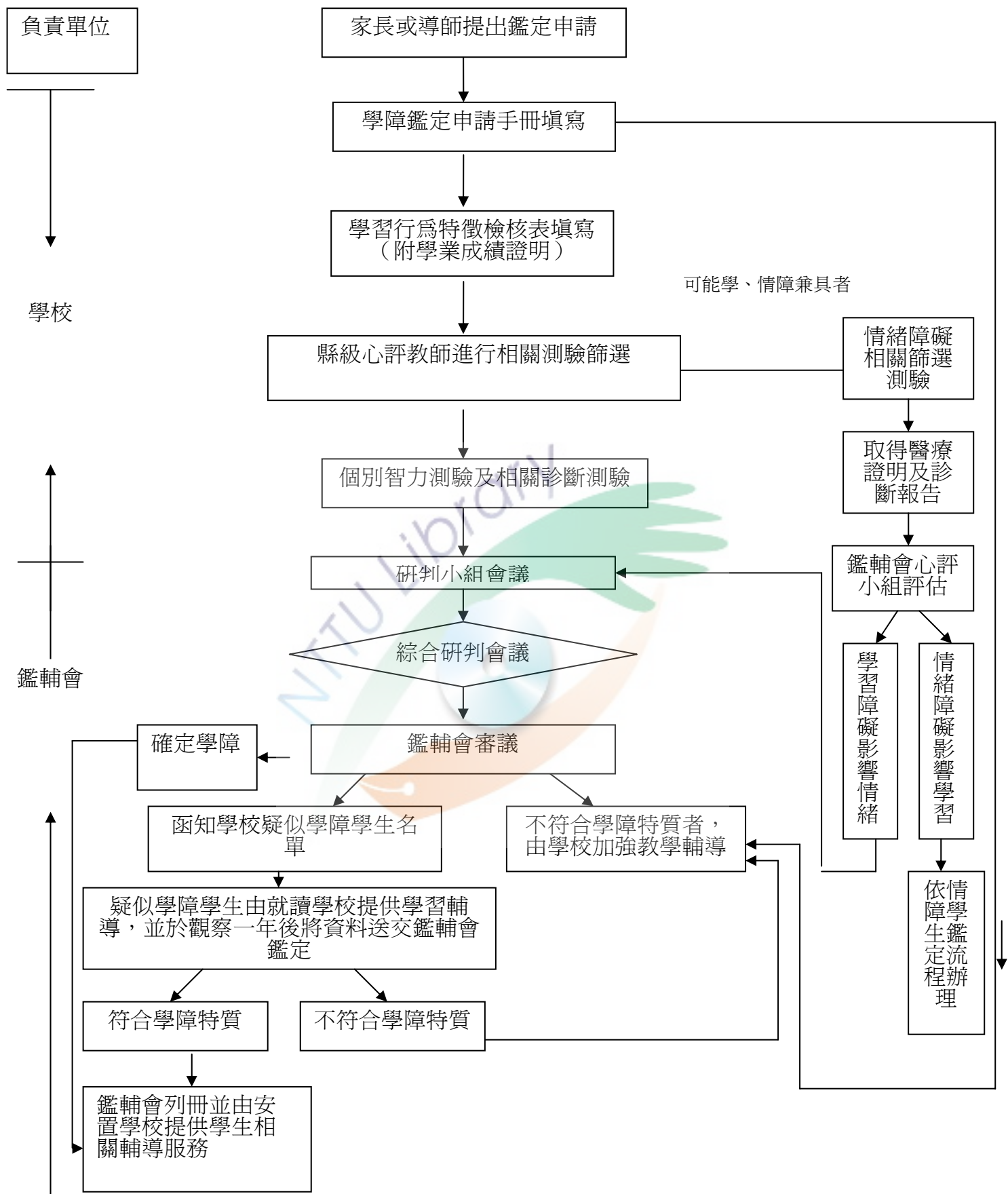


圖 2-3-1 臺東縣國民中小學學習障礙學生鑑定流程

資料來源：臺東縣政府教育處（2008 年 10 月 14 日）。97 年度學障鑑定實施計畫及附件表格
 【公告】。2008 年 10 月 14 日，取自：http://post.boe.ttct.edu.tw/news/board_show.php?bo_no=2058

三、 鑑定工具

依據臺東縣學障鑑定模式，可將鑑定所使用到的工具分為「導師填記」與「心評人員施測」兩方面，以下分別說明：

（一） 導師填記方面

1. 特殊需求轉介資料表（洪儷瑜，2002）：使用洪儷瑜發展的轉介表，同時考量到臺東縣特殊的族群組成，特別將原住民身份與外籍配偶身份額外抽離出來由填記者在基本資料上加以註明，通常都由熟悉學生狀況的班級導師來填寫。本轉介表包含學生在各方面完整的表現檢核，共分為九大項（生理、感官動作、學業表現、學習能力、口語能力、團體生活、個人生活適應、行為情緒適應、家庭與社區）100 題，由轉介表的填記結果可讓心評人員初步熟悉學生全方面的表現，亦可篩檢出高危險群的類別，做為進一步選擇評量工具及診斷方向之依據。
2. 國民中小學學習行為特徵檢核表（孟瑛如、陳麗如，2001）：本檢核表主要目的在篩檢國民中小學學障或學習困難的學生，評估學生的學習特徵。本表包含五個分量表（注意與記憶問題、理解與表達問題、知動協調問題、社會適應問題、情緒表現問題）共 80 題。臺東縣僅在九十六年度進行學障鑑定時加入此份檢核表，其餘年度並未提供此檢核表供老師填寫。
3. 其他：除了檢核表的勾選外，導師提供的各項資料，包含全班月考成績單、作業習寫的呈現、未訂正的作業或考卷、作文簿、日記、對學生日常表現以及學習情形的紀錄、與學生本人或相關人員的訪談記錄等，都是心評人員在鑑定與診斷過程中的重要依據。

（二） 心評人員施測方面：

1. 魏氏兒童智力測驗第三版（陳榮華，1997）：瞭解學生的智力水準，做為判別智力是否在正常範圍之依據。
2. 中文年級認字量表（黃秀霜，2001）：瞭解學生認讀孤獨字的能力

到達哪個年級，評斷其識字能力是否與就讀年級有差距。

3. 閱讀理解困難篩選測驗（柯華葳，1999）：瞭解學生閱讀理解能力，包含字意題、命題組合題、理解題三種。
4. 基礎數學概念評量（柯華葳，1999）：瞭解學生在基礎數學概念及運算的能力所達到的精熟程度與能力水準。
5. 其他：上述測驗是每位被轉介的學生都必須接受的測驗（一項智力測驗及三項基本學業能力檢核），除此之外，心評人員若欲進行更深度的診斷，以瞭解學生發生困難的主要問題所在，便會依據學生的困難類型，選擇合適的評量工具予以施測，如：多向度注意力測驗（周台傑、邱上真、宋淑慧，1993）、國小注音符號能力診斷測驗（黃秀霜、鄭美芝，2003）等，診斷出學生更細微的學障類型。

四、人力資源

臺東縣在 2002 年起開始大力培訓以學障鑑定為主軸的心評人員，安排一連串密集且紮實的培訓課程，讓每一位心評人員擁有施測、分析、解釋、撰寫報告、研判等完整的專業診斷與鑑定能力。自 2002 年截至目前為止，共培訓四期的心評人員（於 2002、2003、2004、2006 年各培訓一批，前三年均在十一到十二月之間完成培訓，後者則在四到五月之間完成培訓），每期約有 40 名教師完成培訓取得資格，而每年度參與學障鑑定的心評人員平均為 70 位（如表 2-3-2）。特教心評人員的培訓分為三個階段，課程共計八日，合計時數為 56 小時，以下就各階段培訓課程做說明（如表 2-3-3）：

表 2-3-2 臺東縣各年度參與學習障礙鑑定之心評人員統計表

年度	2004	2005	2006	2007	平均
人數	60	85	78	57	70

表 2-3-3 臺東縣心評人員各階段培訓課程一覽表

	第一階段	第二階段	第三階段
天數(天)	二	三	三
時數(小時)	14	22	20
培訓課程	1. 學習障礙鑑定概念 2. 醫院臨床鑑定實務分享 3. 心評人員實務經驗分享 4. 學習障礙特質與類型 5. 鑑輔會運作與特教心評人員角色	1. 魏氏兒童智力測驗第三版施測訓練 2. 學習障礙測驗工具施測訓練 3. 測驗分數的解讀與應用 4. 學習障礙鑑定實務分享 5. 測驗工具實作 6. 測驗的計分與統計	1. 質性資料的蒐集與應用 2. 鑑定結果摘要表的撰寫 3. 智情障鑑定與測驗工具 4. 學習障礙鑑定實務分享 5. 學習障礙鑑定模式的認識 6. 鑑定結果摘要表的實作與討論

註：本表係研究者自行整理完成

(一) 第一階段：

培訓時間為期二日共計 14 小時，課程以認識學障概念、基礎鑑定概念、以及心評人員的角色初探為主，包括：學障鑑定概念（4 小時）、醫院臨床鑑定實務分享（2 小時）、心評人員實務經驗分享（2 小時）、學障特質與類型（4 小時）、鑑輔會運作與特教心評人員角色（2 小時）。第一階段的講師包含學障專長領域教授、醫院臨床心理師、局處室特教業務行政人員、以及資深心評人員。此一階段課程培訓完畢，心評人員能對學障的定義、特質、類型、鑑定標準、鑑定流程有初步認識，也能認知到心評人員在鑑定工作中的角色定位與任務。

(二) 第二階段

培訓時間為期三日共計 22 小時，課程以各式評量工具的施測訓練為主，內容包括：魏氏兒童智力測驗第三版施測訓練（8 小時）、學障測驗工具施測訓練（3 小時，測驗工具為：中文年級認字量表、閱讀理解困難篩選測驗、基礎數學概念評量，簡稱「三小測驗」）、測驗分數的解讀與應用（3 小時）、學障鑑定實務分享（1 小時）、測驗工具實作（4 小時，包含魏氏與三小測驗）、測驗的計分與統計（3 小時）。第二階段的講師包含資深心評人員、學障專長領域教授。此一階段課程培訓完畢，心評人員能瞭解臺東縣學障鑑定的各項測驗工具內容，並透過實作熟悉施測與統計方法，進而能解讀測驗分數在教育診斷上所代表之意義。

（三）第三階段

培訓時間為期三日共計 20 小時，課程以鑑定結果摘要表的撰寫訓練為主，內容包括：質性資料的蒐集與應用（3 小時）、鑑定結果摘要表的撰寫（4 小時）、智情障鑑定與測驗工具（6 小時）、學障鑑定實務分享（3 小時）、學障鑑定模式的認識（1 小時）、鑑定結果摘要表的實作與討論（3 小時）。第三階段的講師包含學障專長領域教授、資深心評人員、局處室特教業務行政人員。此一階段課程培訓完畢，心評人員能熟悉鑑定結果摘要表的撰寫技巧，對臺東縣學障的鑑定模式與流程也能瞭解，對於在鑑定過程中可能承接到智能障礙或情緒障礙個案的特質亦能掌握其概念與使用相關的評量工具。

臺東縣心評人員三階段的培訓可歸納出以下特點：1.講師專業背景齊全，所邀請的講師擴及學界、醫界、實務工作者、專業行政人員，從不同面向完整提供心評人員在鑑定專業能力的養成；2.課程內容規劃完善有組織，從理論面向、實務面向、再聚焦到鑑定專業能力的訓練與實作，課程內容十分齊全，且課程的安排也依據各階段主軸有組織的規劃；3.培訓時數充足，三階段的培訓總時數多達 56 小時，研究者將培訓的課程與時數做一整理（如表 2-3-4），理論性課程共計 11 小時、實務性課程共計 20 小時、鑑定專業能力的訓練與實作性課程共計 25 小時，各面向的課程時數適切，讓心評人員有充裕時間有效提

升鑑定與診斷能力。心評人員完成培訓後，便能勝任心評人員的角色，完成學障鑑定的工作任務，研究者也於 2003 年接受心評培訓完畢，正式成為心評人員後，每年均擔任學障鑑定心評人員，深感紮實的培訓過程讓自己能具備相關專業能力執行鑑定工作，但在面對高異質性學習困難學生的同時，也激發求知若渴的意念，除了完善的心評培訓外，縣內相關單位應積極規劃並定期辦理心評人員的進階研習，以提升心評人員的專業能力，足以應付特質各異的轉介學生，順利協助縣內鑑定工作的推動。

表 2-3-4 臺東縣心評人員培訓課程性質與課程內容一覽表

課程性質	理論性課程	實務性課程	鑑定專業能力的訓練與實作性課程	合計 (小時)
課程內容	1. 學習障礙鑑定概念—4 小時	1. 醫院臨床鑑定實務分享—2 小時	1. 魏氏兒童智力測驗第三版施測訓練—8 小時	
	2. 學習障礙特質與類型—4 小時	2. 心評人員實務經驗分享—2 小時	2. 學習障礙測驗工具施測訓練—3 小時	
	3. 鑑輔會運作與特教心評人員角色—2 小時	3. 質性資料的蒐集與應用—3 小時	3. 測驗工具實作—4 小時	
	4. 學習障礙鑑定模式的認識—1 小時	4. 測驗分數的解讀與應用—3 小時	4. 測驗的計分與統計—3 小時	
		5. 智情障鑑定與測驗工具—6 小時	5. 鑑定結果摘要表的撰寫—4 小時	
		6. 學習障礙鑑定實務分享—4 小時	6. 鑑定結果摘要表的實作與討論—3 小時	
時數	11 小時	20 小時	25 小時	56 小時

註：本表係研究者自行整理完成

臺東縣的學障鑑定工作以系統化的鑑定模式運作已超過五年，鑑定模式曾

在九十六學年度修訂過，鑑定工具也隨著各式評量工具逐漸發展建置完成而加入或移除，縣內也陸續舉辦心評人員的精進研習，但這些改變仍無法有效解決或解釋原住民學生在學障鑑定中過度表徵的現象，原住民從學障鑑定標準來看，存在著「智力標準」、「排他標準」、以及「差距標準」三方面特有的問題，研究者希望透過探討原住民的學障發生率、學障生的原住民比率、以及原住民學障鑑出率的差異比較，細部探究原住民學障鑑定過度表徵的現象，完成本研究欲待答之問題，以提供縣內進行學障鑑定工作之參考。



第三章 研究方法

臺東縣國民教育階段的原住民學生約佔 35%（教育部統計處，2008），而每年進行學障鑑定的結果，研判為學障生中的原住民比率均超過半數，遠遠高於其應有的比率，為了探究此現象，本研究採內容分析法，先描述臺東縣學障生的原住民比率過度表徵之現象，再透過分析不同族群學障鑑出率的差異，探討導師的轉介與心評人員的研判對學障鑑定結果中，學障生的原住民比率過高的影響；並進而探討原住民的學障發生率、學障生的原住民比率在不同都市化程度之地區的差異情形。

本章針對研究方法共分為五小節：第一節針對本研究設計做說明，第二節說明所取得資料之來源，第三節描述研究對象，第四節為資料處理與分析，第五節為研究限制。

第一節 研究設計

一、研究架構

根據研究目的與待答問題，並探討相關文獻後，完整研究架構如圖 3-1-1，可分為以下三個部分：

第一部分主要探討臺東縣學障生中，原住民比率過度表徵的現象。此部分以臺東縣國民教育階段學障生為研究對象，以「身份」為自變項，比較臺東縣學障生的原住民比率是否與全縣學生的原住民比率有顯著差異，此部分主要回答了待答問題 1-1。

第二部分主要探討導師的轉介與心評人員的研判對學障鑑定結果中，學障生的原住民比率過高的影響。此部分是以 2007、2008 兩年度接受學障鑑定的學生為研究對象，以逐年方式先進行鑑定為學障生人數、轉介提報人數、與全縣學生三者之間原住民比率的差異比較，再以「族群」為自變項，進行原住民

與非原住民其學障鑑定出率的差異比較，以釐清原住民學生在學障鑑定中過度表徵是否受到原本轉介時的族群比率影響，此部分主要回答了待答問題 2-1 到 2-2。研究者認為，這應該能夠解釋掉一部份原住民學生在學障鑑定中過度表徵的現象。

第三部分主要探討原住民的學障發生率與學障生的原住民比率在不同都市化程度之地區的差異情形，詳細架構如圖 3-1-2。此部分以臺東縣國民教育階段學障生為研究對象，在「學障發生率」方面先進行原住民學生、非原住民學生、與全縣學生三者之間的差異比較，再依據都市化程度不同之地區進行層級內與層級間的差異比較，以上主要回答了待答問題 3-1 到 3-3；而在「原住民比率」方面則依據都市化程度不同之地區進行層級內與層級間的差異比較，主要回答了待答問題 4-1 到 4-2。

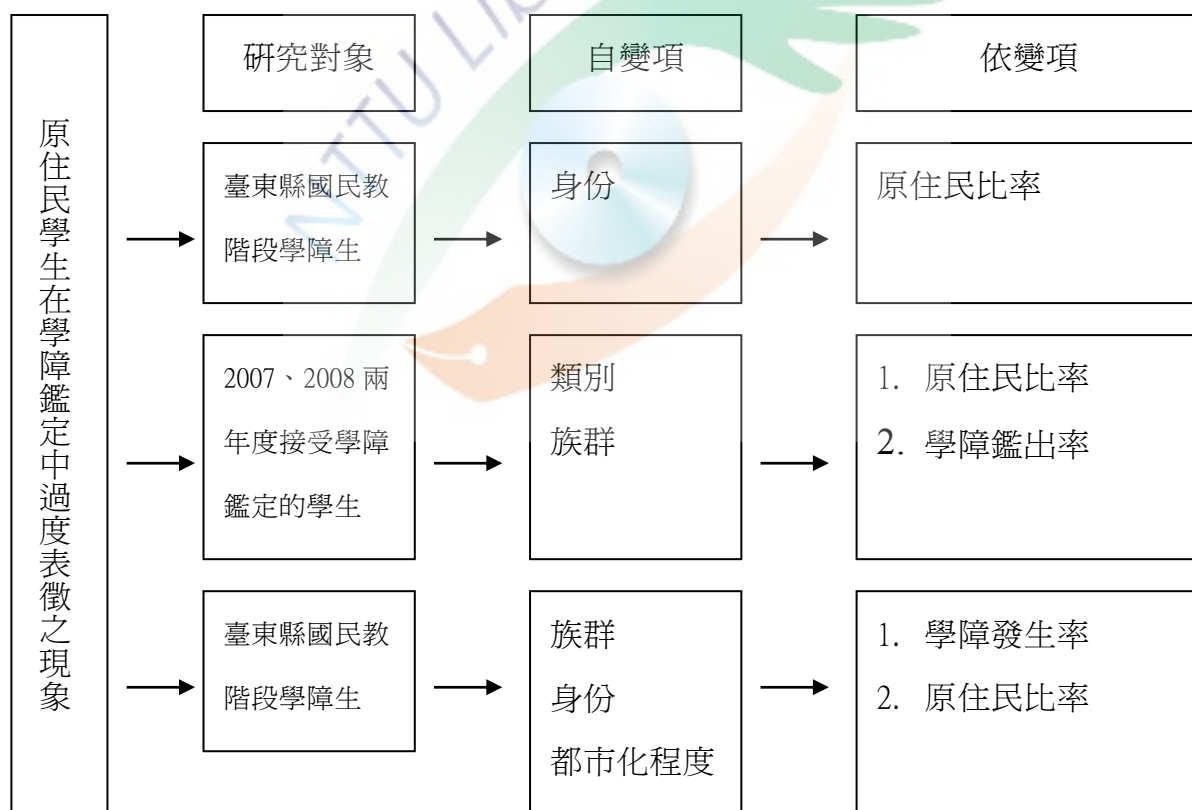
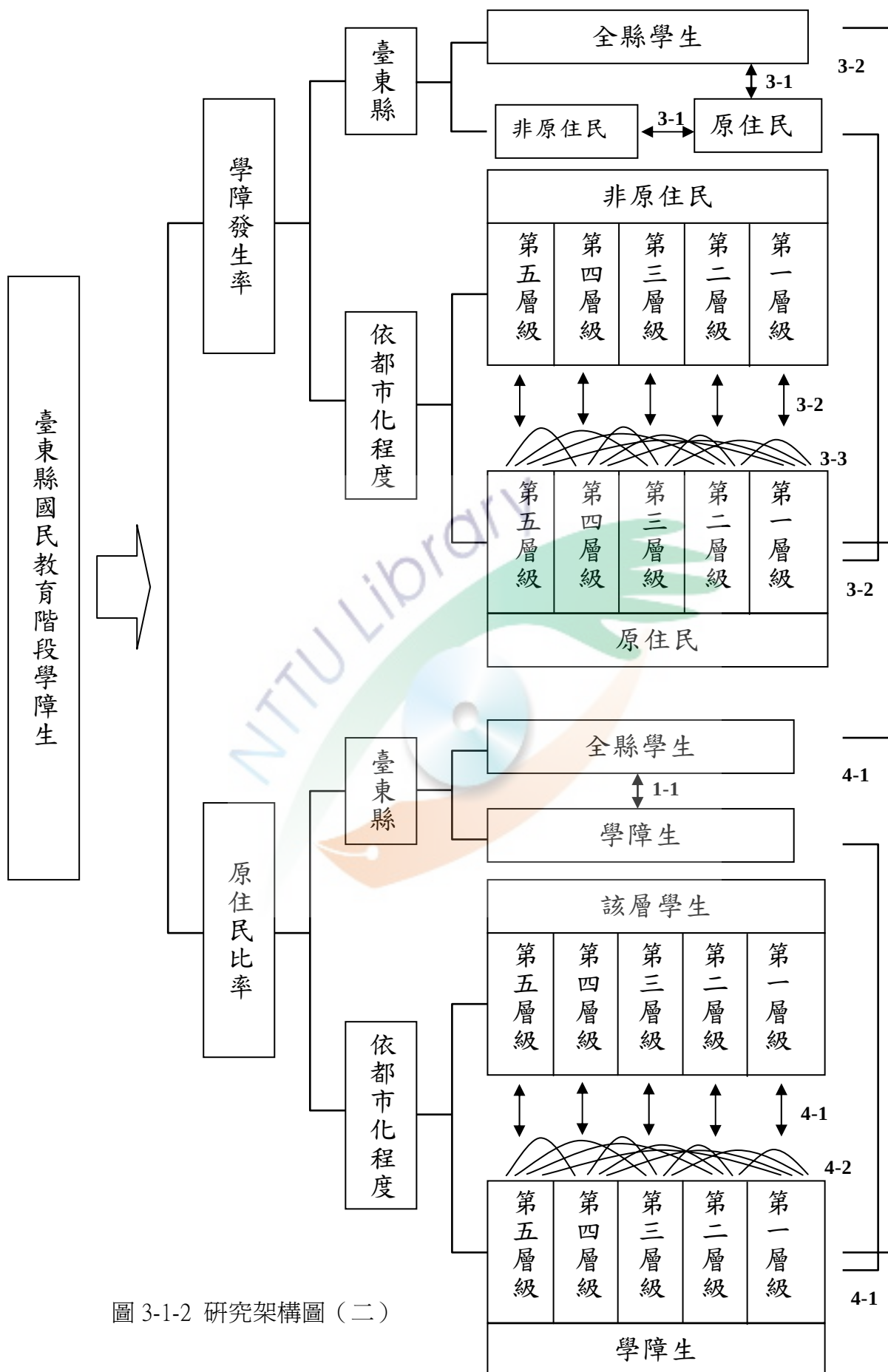


圖 3-1-1 研究架構圖（一）



二、 研究變項

(一) 背景變項：本研究的背景變項包含「族群」、「身份」、「類別」、「都市化程度」共四項，分別說明如下：

1. 族群：分為「原住民學生」與「非原住民學生」兩項。
2. 身份：分為「學障生」與「非學障生」兩項。
3. 類別：主要在探討不同族群的學障鑑出率時，用以區分進行差異比較的三個群體，包含「鑑定為學障生」、「轉介提報人數」與「全縣學生」三項。
4. 都市化程度：將臺東縣境內共 16 個鄉鎮市依都市化程度之不同，由低至高共分為一到五個層級，層級愈高代表都市化程度愈高。

(二) 依變項：本研究的依變項包含「原住民學障發生率」、「學障生的原住民比率」、「學障鑑出率」共三項，分別說明如下：

1. 原住民學障發生率：依據背景變項來探討學障發生率在不同「族群」與「都市化程度」之中的差異情形。
2. 學障生的原住民比率：依據背景變項來探討原住民比率在不同「身份」與「都市化程度」的差異情形。
3. 學障鑑出率：依據背景變項來探討學障鑑出率在不同「族群」的差異情形。

第二節 資料來源

本研究採內容分析法，資料來源主要透過臺東縣教育處特教科特教資源中心與教育部統計處網站，分別說明如下：

研究者洽請臺東大學特殊教育學系行文至臺東縣教育處特教科特教資源中心，協助提供近年學障鑑定之原始資料，包括一、特教通報網上之國民教育階段學障生名單，採截至 2008 年 7 月為止網上共有 393 名學障生，於名單取得後，透過通報網中基本資料頁面的原住民身份欄以及學生的學障鑑定結果摘要表（鑑定報告）確認是否具備原住民身份，以上兩者管道仍無法確認其族裔時，則致電至該生所就讀的學校一一詢問，藉此取得國民教育階段 393 名學障生之名單與其原住民身份別，同時將 393 名學障生依就讀學校之所在地區的都市化程度分別分入各都市化層級之中，以進行研究目的（一）、（三）、（四）之探究。二、2007 與 2008 年學障鑑定工作的原始資料檔案，包含個案的原始轉介資料、心評人員所撰寫的鑑定結果摘要表、以及特教資源中心承辦人員所彙整的鑑定結果彙整表，研究者再透過鑑定結果摘要表上的特殊身份欄位以確認學生的族群別，「特殊身份」欄位包含原住民身份（並加以註明族別）與父或母為外籍（參閱附錄二），以符合縣內族群組合的特殊性，近兩年心評人員在撰寫鑑定結果摘要表時，均能特別針對個案的特殊身份欄予以註明，因此，研究者僅透過此摘要表即順利確認了學生的原住民身份，藉此取得了 2007、2008 年兩年度的轉介人數、鑑定為學障生之人數、與學生原住民身份別，以進行研究目的（二）之探究。

除此之外，為了計算出原住民比率、學障發生率、學障鑑出率以進行差異比較，研究者透過中華民國教育統 97 年版（教育部統計處，2008）、中華民國教育統 98 年版（教育部統計處，2009）的統計數據，以及自教育部統計處網站中取得 96 學年度原住民族學生概況統計（教育部統計處，2008）、97 學年度原住民族學生概況統計（教育部統計處，2009）、96 學年度國民中小學校概況統計（教育部統計處，2008）、97 學年度國民中小學校概況統計（教育部統計處，2009）、96 學年度國民中小學校基本統計鄉鎮市區別（教育部統計處，

2008)、97 學年度國民中小學校基本統計鄉鎮市區別(教育部統計處, 2009)的檔案資料, 96 學年度與 97 學年度國民教育階段的「全縣學生人數」、「各都市化層級的學生人數」、「全縣原住民學生人數」、「各都市化層級的原住民學生人數」之數據, 以進行研究目的(一)、(三)、(四)之探究。



第三節 研究對象

爲了探究臺東縣原住民學生在學障鑑定中過度表徵之現象，本研究對象分爲兩個部分：

一、針對研究目的（一）、（三）、（四）

此部分研究對象爲臺東縣國民教育階段經鑑輔會鑑定確認之學障生，研究者採截至 2008 年 7 月爲止，於臺東縣特殊教育網路通報系統中特教類別爲「學習障礙」之國民中小學學生共計 393 名。並參考行政院主計處（1982）、巫有鎰（1999）對都市化程度的分類，將臺東縣 16 個鄉鎮市分爲五個層級，層級愈高代表學生居住環境都市化程度愈高；另外，由於東大實小、東海國小兩所學校爲臺東市明星學校，其學生人口組成與校內資源均有其獨特性，因此特別從臺東市抽離出來自成一層。層級由低至高分爲：（一）山地鄉，包括海端鄉、延平鄉、金峰鄉、達仁鄉、蘭嶼鄉；（二）其他非山地鄉鎮，包括成功鎮、長濱鄉、東河鄉、鹿野鄉、卑南鄉、太麻里鄉、大武鄉、綠島鄉；（三）關山鎮及池上鄉；（四）臺東市；（五）東大實小及東海國小。

臺東縣國民教育階段學障生在各都市化層級的分佈情形如表 3-3-1，以各都市化層級來看，學障生人數在第四層級「臺東市」所佔比例最多，達 60.05%（236 人），其次依序爲第二層級「其他非山地鄉鎮」（26.21%，103 人）、第一層級「山地鄉」（7.38%，29 人）、第三層級「關山鎮及池上鄉」（4.33%，17 人）、第五層級「東大實小及東海國小」（2.04%，8 人）。

表 3-3-1 臺東縣國民教育階段學障生在各都市化層級分佈情形

	第一層級	第二層級	第三層級	第四層級	第五層級	
都市化層級	山地鄉	其他非 山地鄉鎮	關山鎮及 池上鄉	臺東市	東大實小及 東海國小	合計
人數（%）	29（7.38）	103（26.21）	17（4.33）	236（60.05）	8（2.04）	393（100）

註：本表係研究者根據特殊教育通報網中學障類別的學生名單，自行整理編製而成。

爲了計算「學障發生率」與「原住民比率」，尙需取得縣內國民教育階段總學生人數，截至 2008 年 7 月爲止，國民教育階段學生總數共爲 26287 人，依都市化程度所在地區的分佈情形如表 3-3-2。以各都市化層級來看，學生人數在第四層級「臺東市」所佔比例最多，達 51.16%（13449 人），其次依序爲第二層級「其他非山地鄉鎮」（25.63%，6738 人）、第五層級「東大實小及東海國小」（8.15%，2142 人）、第三層級「關山鎮及池上鄉」（7.94%，2087 人）、第一層級「山地鄉」（7.12%，1817 人）。

表 3-3-2 臺東縣國民教育階段學生在各都市化層級分佈情形

都市化層級	第一層級 山地鄉	第二層級 其他非 山地鄉鎮	第三層級 關山鎮及 池上鄉	第四層級 臺東市	第五層級 東大實小及 東海國小	合計
人數（%）	1871（7.12）	6738（25.63）	2087（7.94）	13449（51.16）	2142（8.15）	26287（100）

註：本表係研究者根據 96 學年度國民中小學校基本統計鄉鎮市區別（教育部統計處，2008）自行整理編製而成。

二、 針對研究目的（二）

此部分研究對象採 2007、2008 兩年度接受學障鑑定的學生，學生是由班級導師轉介提報出來，被轉介出來的學生年級分佈在二年級～八年級，但以小二、小三、及八年級爲主。由於每年接受學障鑑定的學生中，除了當年新轉介提報出來的學生外，尙有前一年度研判爲「疑似學障」的學生需做複判以確認該生是否爲學障生，爲了避免重複計算，在此部分探討學障鑑出率時，該年度的轉介人數是將這類的疑似學障生排除，因此，2007 年新轉介提報有 259 名學生，2008 年新轉介提報有 186 名學生，兩個年度共計有 445 名學生被新轉介提報出來。

第四節 資料處理與分析

一、 描述統計部分：

本研究使用次數分配主要描述了依據族群、身份、都市化程度等背景變項所區分出學生人口分佈的情形，以進行差異比較。

二、 推論統計部分：

本研究使用卡方檢定（CHI-SQUARE test）中的「適合度考驗」與「百分比同質性考驗」來進行待答問題的差異比較。使用「適合度考驗」的待答問題包含 1-1、2-1、3-1（原住民學障發生率-全縣學障發生率）、3-2（各層級原住民學障發生率-全縣原住民學障發生率、各層級原住民學障發生率-全縣學障發生率）、4-1；使用「百分比同質性考驗」的待答問題包含 2-2、3-1（原住民學障發生率-非原住民學障發生率）、3-2（各層級原住民學障發生率-該層級非原住民學障發生率）、3-3、4-2。

第五節 研究限制

一、 研究地區的限制

本研究以臺東縣為研究範圍，其結果只適合用於臺東縣地區，不宜推論至其他縣市地區。

二、 研究對象的限制

為了探究臺東縣原住民學生在學障鑑定中過度表徵之現象，本研究在探討「原住民的學障發生率」與「學障生的原住民比率」方面，其對象為接受臺東縣學障鑑定並經鑑輔會確認為學障之國民中小學學生，其研究結果僅用於解釋在臺東縣國民中小學學障生身上，無法推論至本縣其他障礙類別之學生、以及其他縣市之學生。另，在探討「學障鑑出率」部分，僅採用 2007 與 2008 年接受學障鑑定的轉介學生做探究，因此這部分研究結果僅能解釋這兩年學障鑑出率的差異情形，無法推論至其他年度。

三、 研究方法的限制

本研究在探討不同都市化層級的學障生原住民比率之差異分析方面，由於第一層級「山地鄉」的 29 名學障生均為原住民，也就是說，非原住民的學障生數值為 0，因此在使用適合度考驗進行卡方檢驗時無法執行此一層級的考驗，也因此無法透過統計的考驗分析來探討第一層級的學障生原住民比率，僅能進行較基礎的描述統計分析。

第四章 研究結果與討論

本章依據研究架構與研究目的進行待答問題的探討與分析，並在最後做一綜合討論。共分爲五小節，第一節旨在確認臺東縣學障生的原住民比率過度表徵之現象；第二節在探討導師的轉介與心評人員的研判對新鑑出爲學障生的原住民比率過高的影響；而爲了深入分析原住民學生在學障鑑定的表現，在第三節依都市化程度之不同，探討原住民學障發生率的差異情形；第四節爲第一節之延伸，繼續探討在不同都市化程度之地區，學障生原住民比率的差異情形；第五節則針對研究結果進行綜合討論。

第一節 學障生的原住民比率過度表徵

本節旨在確認臺東縣學障生的原住民比率過度表徵之現象。研究者先分析學障生與全縣學生的原住民比率，再以卡方考驗進行兩者的差異分析。

表 4-1-1 是學障生與全縣學生的原住民比率，臺東縣國民教育階段的 393 名學障生中，228 名學障生具有原住民身份，其原住民比率爲 58.02%，可看出學障生中超過半數爲原住民學生；而全縣國民教育階段學生共有 26287 名，其中 9444 名學生具有原住民身份，其原住民比率爲 35.93%，學障生的原住民比率高於全縣學生的原住民比率甚多，由此可知，學障生的原住民比率的不符合其在人口應有的比率。

表 4-1-1 學障生與全縣學生的原住民比率

	學障生	全縣
原住民	228	9444
學生總數	393	26287
原住民比率	58.02%	35.93%

將學障生與全縣學生的原住民比率進行卡方考驗後，從表 4-1-2 可發現卡方值為 83.30，達.000 極顯著，表示學障生中的原住民比率顯著高於全縣學生的原住民比率，顯示臺東縣學障生的原住民比率的確存在明顯的過度表徵現象。

表 4-1-2 學障生與全縣學生的原住民比率卡方分析表

族群	對象		χ^2	df
	學障生 (%)	全縣 (%)		
原住民	228 (58.0)	9444 (35.9)	83.30***	1
非原住民	165 (42.0)	16843 (64.1)		
總數	393	26287		

*** $p < .001$

學障是生理方面大腦中樞神經功能異常所導致，發生的比率理當不會因為族裔不同而有所差異，那麼過度表徵的現象又是如何造成的？回到鑑定流程來看，臺東縣學障鑑定流程中，是否在導師「轉介」、或心評人員進行「鑑定與診斷」及「綜合研判」這兩個環節造成過度表徵？為了釐清上述疑問，研究者蒐集 2007、2008 年度接受學障鑑定的個案原始資料，於下一節進行探討。

第二節 不同族群學障鑑出率的差異情形

本節旨在探討導師的轉介與心評人員的研判對學障鑑定結果中，新鑑出為學障生的原住民比率過高的影響。首先，為了瞭解學障生的原住民比率過度表徵的現象是否受到導師在轉介時的族群比率影響，研究者先分析 2007、2008 年全縣學生、轉介學生、以及鑑定為學障的族群比率，再逐年分析這兩年不同族群與全縣的學障鑑出率後，以卡方考驗進行原住民比率與學障鑑出率的差異分析。

三、樣本的基本統計描述

為了計算學障鑑出率，表 4-2-1 先呈現 2007、2008 年全縣學生、轉介人數、鑑定為學障人數的族群比率。2007 與 2008 年全縣學生的原住民比率在 35% 到 38% 之間（2007 年全縣學生的原住民比率為 35.9%，2008 年為 37.2%），而這兩年被導師轉介出來接受學障鑑定的學生中，具原住民身份的學生比率均高於全縣學生原住民比率，其比率分別為 57.9%（150 人）與 52.7%（98 人）。另一方面，轉介學生與鑑定為學障兩者的原住民比率中，後者略高於前者，2007 年鑑定為學障的原住民比率為 60.8%（31 人）、2008 年為 55.7%（34 人）。亦即，2007、2008 年中全縣學生、轉介學生、與鑑定為學障的原住民比率，均為鑑定為學障 > 轉介學生 > 全縣學生。至於這三者之間的原住民比率是否達到統計上的顯著水準，則需使用卡方考驗進行差異分析。

表 4-2-1 2007、2008 年全縣學生、轉介學生、鑑定為學障人數的族群比率

族群	2007 年			2008 年		
	全縣學生	轉介學生	鑑定為學障	全縣學生	轉介學生	鑑定為學障
	人數（%）	人數（%）	人數（%）	人數（%）	人數（%）	人數（%）
原住民	9444（35.9）	150（57.9）	31（60.8）	9474（37.2）	98（52.7）	34（55.7）
非原住民	16843（64.1）	109（42.1）	20（39.2）	15990（62.8）	88（47.3）	27（44.3）
合計	26287（100）	259（100）	51（100）	25464（100）	186（100）	61（100）

得知族群比率後，便可進行不同族群學障鑑出率的計算。表 4-2-2 是 2007、2008 年不同族群的學障鑑出率，整體來看，2008 年全縣的學障鑑出率 32.8% 高於 2007 年 19.7%，差異超過 10 個百分點，針對此結果研究者提出兩種可能的解釋：一為轉介者對學障的敏感度逐漸提高，因此轉介出來的學生也就有比較多的比率是符合學障鑑定標準；另一可能的解釋為心評人員在研判過程中對於學障鑑定標準較為寬鬆，因此在轉介學生之中有較多的比率被判為學障。關於前者，臺東縣政府教育處近兩年於每學期均來文要求各校每學期應辦理至少三小時特教知能研習，或參加由教育處、台東大學特教中心或其他單位所辦理之特教研習，顯示特殊教育在縣內愈加重視，而教師透過研習的進修對身心障礙學生（包含學障生）的身心特質及相關知能可以有效提升，在轉介時也就更能依據對學障的認知概念，掌握哪些學生應該被轉介出來，做到最初的篩選關卡；而關於後者，由於每年參與學障鑑定的心評人員幾乎都為同一批人員，其研判依據與判準能力理當不會有太大差別造成過高或過低的鑑出率，由此可知，轉介者對學障敏感度的提升讓整體學障鑑出率足以提昇的說法是比較有可能的。

從同一年度來看不同族群的學障鑑出率，則會發現兩者的差異並不大，2007 年原住民學生的學障鑑出率為 20.7%（31 人）、非原住民學生為 18.3%（20 人），2008 年原住民學生的學障鑑出率為 34.7%（34 人）、非原住民學生為 30.7%（27 人），且兩年均是原住民學障鑑出率 > 非原住民學障鑑出率，顯示原住民學生在學障鑑定中的確較非原住民學生有略高的機會被鑑定為學障，至於是

否達到統計上的顯著水準，仍需進行卡方考驗後才能得知。

表 4-2-2 2007、2008 年不同族群的學障鑑出率

	2007 年			2008 年		
	原住民	非原住民	全縣	原住民	非原住民	全縣
學障生	31	20	51	34	27	61
轉介人數	150	109	259	98	88	186
學障鑑出率	20.7%	18.3%	19.7%	34.7%	30.7%	32.8%

四、全縣學生、轉介人數、鑑定為學障生的原住民比率之差異分析

表 4-2-3 與表 4-2-4 為 2007、2008 年全縣學生、轉介人數、鑑定為學障的原住民比率的卡方分析表。從表 4-2-3 中可得知，2007 年中「鑑定為學障」、「轉介人數」、以及「全縣學生的原住民比率分別為 60.8%、57.9%、與 35.9%，進行卡方考驗後發現，在「轉介人數」與「鑑定為學障」的原住民比率均明顯高於該年度「全縣學生」的原住民比率，卡方值分別為 54.40 與 13.69，均達 $p < .001$ 顯著水準；而從表 4-2-4 可得知，在 2008 年中「鑑定為學障」、「轉介人數」、以及「全縣學生」的原住民比率分別為：55.7%、52.7%、與 37.2%，進行卡方考驗後發現，在「轉介人數」與「鑑定為學障」的原住民比率也都明顯高於該年度「全縣學生」的原住民比率，其卡方值分別為 19.08 與 8.97，亦達 $p < .001$ 顯著水準。兩年都有相同的結果，顯示被導師轉介出來的學生其原住民比率明顯高於全縣應有的原住民學生比率。導師會將學生轉介出來的共同事實是「學業低成就」，而原住民學生明顯有很高的機率被轉介出來，也就是說，這群被轉介出來的學業低成就學生中，有超過半數以上是原住民學生，由此也可得知原住民學業低成就的問題的確普遍存在於各校。而比較兩個年度在「轉介人數」與「鑑定為學障」的原住民比率，可得知並未達顯著水準（卡方值分別為.17 與.23），亦即，被鑑定為學障生中的原住民比率過高，很有可能是因為在轉介時便有過多比率是原住民學生而導致學障生中的原住民比率偏高。心

評人員在鑑定過程中是否也會導致鑑出的學障生中原住民比率過高？以下則針對不同族群的學障鑑出率來釐清此點。

表 4-2-3 2007 年全縣學生、轉介人數、鑑定為學障的原住民比率卡方分析表

族群	對象		χ^2	df
	鑑定為學障 (%)	轉介人數 (%) 全縣學生 (%)		
原住民		150 (57.9) 9444 (35.9)	54.40***	1
非原住民		109 (42.1) 16843 (64.1)		
總數		259 26287		
原住民	31 (60.8)	150 (57.9)	.17	1
非原住民	20 (39.2)	109 (42.1)		
總數	51	259		
原住民	31 (60.8)	9444 (35.9)	13.69***	1
非原住民	20 (39.2)	16843 (64.1)		
總數	51	26287		

*** $p < .001$

表 4-2-4 2008 年全縣學生、轉介人數、鑑定為學障的原住民比率卡方分析表

族群	對象		χ^2	df
	鑑定為學障 (%)	轉介人數 (%) 全縣學生 (%)		
原住民		98 (52.7) 9474 (37.2)	19.08***	1
非原住民		88 (47.3) 15990 (62.8)		
總數		196 25464		
原住民	34 (55.7)	98 (52.7)	.23	1
非原住民	27 (44.3)	88 (47.3)		
總數	61	196		
原住民	34 (55.7)	9474 (37.2)	8.97**	1
非原住民	27 (44.3)	15990 (62.8)		
總數	61	25464		

** $p < .01$, *** $p < .001$

五、不同族群學障鑑出率的差異分析

從上述結果可得知，原住民學生的確有較高的比率被轉介出來且達到統計

上的顯著水準，但這群被轉介的學生在進入心評人員一連串的施測、觀察、訪談、研判過程中，原住民學生也會有比較高的學障鑑出率嗎？以下便針對 2007、2008 年不同族群的學障鑑出率進行卡方考驗，分析其差異情形。

表 4-2-5 是 2007 年針對不同族群的學障鑑出率進行卡方考驗的結果，2007 年共有 259 位學生被轉介出來，原住民有 150 位、非原住民有 109 位，原住民的學障鑑出率為 20.7%、非原住民為 18.3%，兩者進行考驗其卡方值為.21 並未達顯著水準。相同的結果亦在 2008 年呈現（如表 4-2-6），2008 年共有 186 位學生被轉介出來，原住民有 98 位、非原住民有 88 位，原住民的學障鑑出率為 34.7%、非原住民為 30.7%，兩者進行考驗其卡方值為.34 也未達顯著水準。從統計結果可知原住民的學障鑑出率與非原住民的學障鑑出率之間並無差異。由此可以肯定臺東縣心評人員對於不同族裔之學生在判準時具有一致性，並不會因個案的族裔別而有判準上的偏見，發生過度排除或過度鑑定的情形。

表 4-2-5 2007 年不同族群的學障鑑出率卡方分析表

族群	對象		χ^2	df
	原住民 (%)	非原住民 (%)		
學障生	31 (20.7)	20 (18.3)	.21	1
非學障生	119 (79.3)	89 (81.7)		
總數	150	109		

表 4-2-6 2008 年不同族群的學障鑑出率卡方分析表

族群	對象		χ^2	df
	原住民 (%)	非原住民 (%)		
學障生	34 (34.7)	27 (30.7)	.34	1
非學障生	64 (65.3)	61 (69.3)		
總數	98	88		

六、小結

綜合此節研究結果，有以下研究發現：

- (一) 由族群比率來看，原住民學生有較高的比率會被轉介出來接受學障鑑

定。每年度導師所轉介出來的學生中就有超過半數為原住民（2007 年轉介學生的原住民比率為 57.9%、2008 為 52.7%），且轉介學生的原住民比率顯著高於當年全縣學生的原住民比率（2007 為 35.9%、2008 為 37.2%），被轉介便有被鑑定為學障的可能性，而轉介學生的原住民比率與鑑定為學障的原住民比率（2007 為 60.8%、2008 為 55.7%）兩者之間並無差異。因此，由研究結果中可發現，每年新鑑定出的學障生中之所以原住民比率會超過半數而與全縣應有的原住民比率有明顯差異，主要是在轉介階段即有過高的原住民比率所導致。

- （二）進一步瞭解心評人員的鑑定是否影響鑑定結果後發現，原住民與非原住民的學障鑑出率並無差異，顯示臺東縣心評人員對於不同族裔之學生在判準時具有一致性，此一致性顯示心評人員在鑑定過程中並不會因為存在種族偏見而對不同族群的鑑定有不同之結果，此結果也間接肯定了教育處花費人力與物力所辦理的心評人員培訓其規劃與執行具有一定的成效。

第三節 原住民學障發生率的差異情形

爲了進一步瞭解原住民學生在學障鑑定的表現，本節旨在探討不同都市化程度之地區，原住民學障發生率的差異情形。研究者以臺東縣國民教育階段學障生共 393 名爲研究對象，並取得各都市化層級地區之學生人數，先針對基本統計做分析描述，包含了：不同族群、不同都市化層級、以及全縣學生的學障發生率，再以卡方考驗進行原住民學障發生率的差異分析。

三、樣本的基本統計描述

表 4-3-1 呈現的是原住民、非原住民、與全縣學生的學障發生率，臺東縣共有 9444 名原住民學生，其中 228 名學生被鑑定爲學障生，原住民學生的學障發生率爲 2.41%；而在 16843 名非原住民學生中，有 165 名學生被鑑定爲學障生，非原住民學生的學障發生率爲.98%；全縣 26287 名學生中，393 名被鑑定爲學障生，全縣的學障發生率爲 1.50%；原住民的學障發生率高於非原住民與全縣學生的學障發生率。

表 4-3-1 不同族群與全縣學生的學障發生率

	原住民	非原住民	全縣
學障生	228	165	393
學生總數	9444	16843	26287
學障發生率	2.41%	.98%	1.50%

研究者進一步將全縣 16 個鄉鎮市依都市化程度由低至高分爲五個層級並統計各層級的學障發生率如表 4-3-2，第一層級「山地鄉」學生總數爲 1871 人，學障生有 29 人，學障發生率爲 1.55%；第二層級「其他非山地鄉鎮」學生總數爲 6738 人，學障生有 103 人，學障發生率爲 1.53%；第三層級「關山鎮及

池上鄉」學生總數為 2087 人，學障生有 17 人，學障發生率為.81%；第四層級「臺東市」學生總數為 13449 人，學障生有 236 人，學障發生率為 1.57%；第五層級「東大實小及東海國小」學生總數為 2142 人，學障生有 8 人，學障發生率為.37%；學障發生率由高至低排列為第四層級（1.75%）→第一層級（1.55%）→第二層級（1.53%）→第三層級（.81%）→第五層級（.37%），最高的前三個層級的學障發生率都高於全縣（1.50%）的數據。都市化程度最高的「東大實小及東海國小」其學障發生率最低，然而，都市化程度第二高的「臺東市」卻是學障發生率最高的地區，顯示都市化程度與學障發生率並無明顯關係。若以學障生人口數分佈來看，人數由多至少排列為第四層級「臺東市」（236 人）>第二層級「其他非山地鄉鎮」（103 人）>第一層級「山地鄉」（29 人）>第三層級「關山鎮及池上鄉」（17 人）>第五層級「東大實小及東海國小」（8 人）。

表 4-3-2 各都市化層級的學障發生率

	第一層級 山地鄉	第二層級 其他非山地鄉鎮	第三層級 關山鎮及池上鄉	第四層級 臺東市	第五層級 東大實小及東海國小
學障生	29	103	17	236	8
學生總數	1871	6738	2087	13449	2142
學障發生率	1.55%	1.53%	.81%	1.75%	.37%

若再將各層級學生做族群分類，來看各都市化層級的原住民與非原住民的學障發生率，表 4-3-3 為各都市化層級的原住民學障發生率，第一層級「山地鄉」原住民學生總數為 1746 人，原住民學障生有 29 人，原住民學障發生率為 1.66%；第二層級「其他非山地鄉鎮」原住民學生總數為 3441 人，原住民學障生有 64 人，原住民學障發生率為 1.86%；第三層級「關山鎮及池上鄉」原住民學生總數為 655 人，原住民學障生有 10 人，原住民學障發生率為 1.53%；第四層級「臺東市」原住民學生總數為 3491 人，原住民學障生有 124 人，原住民學障發生率為 3.55%；第五層級「東大實小及東海國小」原住民學生總數

爲 111 人，原住民學障生有 1 人，原住民學障發生率爲.90%。原住民學障發生率由高至低排列爲第四層級（3.55%）→第二層級（1.86%）→第一層級（1.66%）→第三層級（1.53%）→第五層級（.90%），在五個層級中，僅第四層級「臺東市」的原住民學障發生率高於全縣的原住民學障發生率（2.41%）。研究者還發現，各層級原住民學障發生率的高低分佈情形，剛好與各層級原住民學生總數的分佈情形相同（如表 4-3-3），也就是說，原住民學生人數愈多的層級，其原住民學障發生率便愈高。若以原住民學障生人口數分佈來看，人數由多至少排列爲第四層級「臺東市」（124 人）>第二層級「其他非山地鄉鎮」（64 人）>第一層級「山地鄉」（29 人）>第三層級「關山鎮及池上鄉」（10 人）>第五層級「東大實小及東海國小」（1 人），其分佈情形也與各層級的原住民學障發生率、原住民學生總數的分佈相同。

表 4-3-3 各都市化層級的原住民學障發生率

	第一層級 山地鄉	第二層級 其他非山地鄉鎮	第三層級 關山鎮及池上鄉	第四層級 臺東市	第五層級 東大實小及東海國小
原住民學障生	29	64	10	124	1
原住民學生總數	1746	3441	655	3491	111
原住民學障發生率	1.66%	1.86%	1.53%	3.55%	.90%

表 4-3-4 則爲各都市化層級的非原住民學障發生率，第一層級「山地鄉」非原住民學生總數爲 125 人，並沒有非原住民的學障生，因此非原住民學障發生率爲 0%；第二層級「其他非山地鄉鎮」非原住民學生總數爲 3297 人，非原住民學障生有 39 人，非原住民學障發生率爲 1.18%；第三層級「關山鎮及池上鄉」非原住民學生總數爲 1432 人，非原住民學障生有 7 人，非原住民學障發生率爲.49%；第四層級「臺東市」非原住民學生總數爲 9958 人，非原住民學障生有 112 人，非原住民學障發生率爲 1.12%；第五層級「東大實小及東海國小」非原住民學生總數爲 2031 人，非原住民學障生有 7 人，非原住民學障

發生率為.34%。非原住民學障發生率由高至低排列為第二層級（1.18%）→第四層級（1.12%）→第三層級（.49%）→第五層級（.34%）→第一層級（0%），在五個層級中，非原住民學障發生率最高的兩個層級（二、四層級）高於全縣的非原住民學障發生率（.98%）。若以非原住民學障生人口數分佈來看，人數由多至少排列為第四層級「臺東市」（112人）>第二層級「其他非山地鄉鎮」（39人）>第三層級「關山鎮及池上鄉」、第五層級「東大實小及東海國小」（均為7人）>第一層級「山地鄉」（0人）。進一步比較表 4-3-3 與表 4-3-4，則會發現每個層級的原住民學障發生率均高於非原住民，除此之外，各層級之間的原住民學障發生率落差也較大，最大的差距達到 2.65%，而各層級之間的非原住民學障發生率落差不大，最大差距僅有 1.18%，可見原住民的學障發生率在各層級之間的變化較非原住民大。

表 4-3-4 各都市化層級的非原住民學障發生率

	第一層級 山地鄉	第二層級 其他非山地鄉鎮	第三層級 關山鎮及池上鄉	第四層級 臺東市	第五層級 東大實小及東海國小
非原住民學障生	0	39	7	112	7
非原住民學生總數	125	3297	1432	9958	2031
非原住民學障發生率	.00%	1.18%	.49%	1.12%	.34%

四、不同族群學障發生率的差異分析

研究者以卡方考驗分析不同族群其學障發生率的差異，從表 4-3-5 發現，原住民學障發生率明顯高於非原住民學障發生率，卡方值為 84.56 已達 $p < .001$ 顯著水準，顯示不同族群的學障發生率有顯著差異，原住民學生中的學障生比率遠高於非原住民，也就是說，原住民學生會出現學障的比率明顯比非原住民學生要高上許多。再將全縣原住民學生的學障發生率與全縣學生的學障發生率進行比較，從表 4-3-6 的結果中也可發現仍然達顯著差異，兩者進行考驗後卡方值為 54.18 已達 $p < .001$ 顯著水準，顯示原住民學障發生率也明顯高於全縣

學障發生率。

表 4-3-5 不同族群學障發生率卡方分析表

身份	對象（不同族群）		χ^2	df
	原住民（%）	非原住民（%）		
學障生	228（2.4）	165（1.0）	84.56***	1
非學障生	9216（97.6）	16678（99.0）		
總數	9444	16843		

*** $p < .001$

表 4-3-6 原住民與全縣學障發生率卡方分析表

身份	對象		χ^2	df
	原住民（%）	全縣（%）		
學障生	228（2.4）	393（1.5）	54.18***	1
非學障生	9216（97.6）	25894（98.5）		
總數	9444	26287		

*** $p < .001$

由表 4-3-5 與表 4-3-6 可得知，原住民的學障發生率明顯高於非原住民，達到統計上.001 顯著水準，亦即，原住民學生比非原住民學生有更高的可能性會發生學障（或說「會被鑑定為學障」），此研究結果雖與許多研究發現一致

（Coutinho, Oswald, & Best, 2002; Finn, 1982; Tzeng, 2007; Ysseldyke, Algozzine, Shinn, & Mcgue, 1982; 王淑惠，2006），但不同族群其學障發生率會有所差異理當不被接受，這樣的說法僅單純以數據及事實來做解釋，事實上，原住民學生之所以發生學障的機會較非原住民學生高，應該要從原住民學生在主流文化中學習所面臨的問題做進一步討論。從學障定義來看，「聽、說、讀、寫、算有顯著困難」是判定學障必要條件之一，原住民學生因為文化、語言、社經地位等先天不利之條件，在學習方面趨於弱勢（王德睦等人，1986），因此容易有學業低成就情形。而此情形也就提高了原住民學生被轉介的機會，因為學業成就低落是導師提出轉介的首要考量，此說法在本章第二節探討「轉介學生」、

「鑑定為學障生」與「全縣學生」的族群比率時，已得到「原住民學生在轉介階段便已佔總轉介學生人數中絕大多數的份量，且超出其應有人口比率甚多」的結果。而學生進入轉介程序，也才有被判學障的可能性，原住民學生在轉介階段大量的進入，也就提高了被鑑定為學障的機會，再加上原住民學生在學障鑑定中存在著「排他標準」、「智力標準」、「差距標準」特有的問題，因此大大增加了發生學障的機會。

五、不同都市化層級，學障發生率的差異分析

（一）各都市化層級原住民學障發生率 v. s. 該層級非原住民學障發生率

比較過全縣學生、以及不同族群的學障發生率後，研究者再進一步分析不同都市化層級之地區其學障發生率的差異情形。

表 4-3-7 呈現的是各都市化層級內不同族群學障發生率卡方分析表，由表中可發現每個層級的原住民學障發生率均高於非原住民學生，在第二、三、四層級內原住民與非原住民的學障發生率達到統計上顯著水準，第二層級「其他非山地鄉鎮」卡方值為 5.13、 $p < .05$ ；第三層級「關山鎮及池上鄉」卡方值為 5.99、 $p < .05$ ；第四層級「臺東市」卡方值為 88.34、 $p < .001$ 。這三個層級的原住民學障發生率均明顯高於非原住民，也就是說，這三個層級的原住民學生發生學障的機會明顯高於非原住民，尤其在第四層級「臺東市」更達到.000 極顯著，表示臺東市的原住民學生相較於非原住民學生，有更高可能性會發生學障。而由於第五層級「東大實小及東海國小」的原住民學生樣本數較低（僅 111 人）、第一層級「山地鄉」非原住民學生樣本數同樣不高（僅 125 人）的關係，因此這兩層級在統計上難以看出其顯著水準。

表 4-3-7 各都市化層級內原住民與非原住民學障發生率卡方分析表

都市化層級	身份	對象（不同族群）		χ^2	df
		原住民（%）	非原住民（%）		
五、東大實小 及東海國小	學障生	1（.9）	7（.3）	.88	1
	非學障生	110（99.1）	2024（99.7）		
	總數	111	2031		
四、臺東市	學障生	124（3.6）	112（1.1）	88.34***	1
	非學障生	3367（96.4）	9864（98.9）		
	總數	3491	9958		
三、關山鎮及 池上鄉	學障生	10（1.5）	7（.5）	5.99*	1
	非學障生	645（98.5）	1425（99.5）		
	總數	655	1432		
二、其他非山 地鄉鎮	學障生	64（1.9）	39（1.2）	5.13*	1
	非學障生	3377（98.1）	3258（98.8）		
	總數	3441	3297		
一、山地鄉	學障生	29（1.7）	0（.0）	2.11	1
	非學障生	1717（98.3）	125（100.0）		
	總數	1746	125		

* $p < .05$ *** $p < .001$

（二） 各都市化層級原住民學障發生率 v. s. 全縣原住民學障發生率

將各都市化層級的原住民學障發生率與全縣的原住民學障發生率進行卡方考驗後結果如表 4-3-8，全縣的原住民學障發生率為 2.4%，五個層級中只有第四層級「臺東市」的原住民學障發生率高於全縣的原住民學障發生率，其餘層級的原住民學障發生率皆低於全縣的原住民學障發生率，進行考驗後發現第一、二、四層級達到統計上顯著水準，第一層級「山地鄉」原住民學障發生率為（1.7%），進行卡方考驗後卡方值為 4.21、 $p < .05$ ；第二層級「其他非山地鄉鎮」原住民學障發生率為（1.9%），進行卡方考驗後卡方值為 4.45、 $p < .05$ ；第四層級「臺東市」原住民學障發生率為（3.6%），進行卡方考驗後卡方值為 19.18、 $p < .001$ 。顯示第一、二層級的原住民學障發生率明顯低於全縣的原住民學障發生率，而第四層級的原住民學障發生率明顯高於全縣的原住民學障發生率。

表 4-3-8 各都市化層級原住民學障發生率與全縣原住民學障發生率卡方分析表

都市化層級	身份	對象		χ^2	df
		原住民 (%)	全縣原住民 (%)		
五、東大實小及東海國小	學障生	1 (.9)	228 (2.4)	1.08	1
	非學障生	110 (99.1)	9216 (97.6)		
	總數	111	9444		
四、臺東市	學障生	124 (3.6)	228 (2.4)	19.18***	1
	非學障生	3367 (96.4)	9216 (97.6)		
	總數	3491	9444		
三、關山鎮及池上鄉	學障生	10 (1.5)	228 (2.4)	2.19	1
	非學障生	645 (98.5)	9216 (97.6)		
	總數	655	9444		
二、其他非山地鄉鎮	學障生	64 (1.9)	228 (2.4)	4.45*	1
	非學障生	3377 (98.1)	9216 (97.6)		
	總數	3441	9444		
一、山地鄉	學障生	29 (1.7)	228 (2.4)	4.21*	1
	非學障生	1717 (98.3)	9216 (97.6)		
	總數	1746	9444		

* $p < .05$, *** $p < .001$

(三) 各都市化層級間的原住民學障發生率差異分析

各都市化層級的原住民學障發生率分別與同層級的非原住民學障發生率、以及全縣原住民學障發生率進行考驗分析後，研究者再比較各都市化層級間原住民學障發生率的差異情形。如表 4-3-9，各層級的原住民學障發生率由高至低排列為第四層級（臺東市，3.55%）> 第二層級（其他非山地鄉鎮，1.86%）> 第一層級（山地鄉，1.66%）> 第三層級（關山鎮及池上鄉，1.53%）> 第五層級（東大實小及東海國小，.90%），進行卡方考驗後發現第四層級「臺東市」的原住民學障發生率分別與第一、二、三層級達到統計上顯著水準，卡方值分別為 14.68 ($p < .001$)、18.80 ($p < .001$)、與 7.23 ($p < .01$)，亦即，第四層級「臺東市」的原住民學障發生率與「山地鄉」、「其他非山地鄉鎮」、「關山鎮及池上鄉」三個層級明顯有差異，而第五層級「東大實小及東海國小」的原

住民學障發生率雖在五個層級中最低，但卻與原住民學障發生率最高的「臺東市」並未達統計上顯著水準，可能的解釋是因為第五層級樣本數過少的關係。

表 4-3-9 各都市化層級間原住民學障發生率（%）卡方分析表

	第一層級	第二層級	第三層級	第四層級	第五層級
	山地鄉	其他非山地鄉鎮	關山鎮及池上鄉	臺東市	東大實小及東海國小
	(1.66%)	(1.86%)	(1.53%)	(3.55%)	(.90%)
第一層級	—	—	—	—	—
第二層級	.26	—	—	—	—
第三層級	.05	.344	—	—	—
第四層級	14.68***	18.80***	7.23**	—	—
第五層級	.38	.55	.263	2.26	—

** $p < .01$, *** $p < .001$

在各都市化層級中，第四層級「臺東市」的原住民學障發生率（3.55%）為五個層級中最高，且顯著高於全縣的原住民學障發生率（2.41%，表 4-3-8），達.000 極顯著水準。在各都市化層級的原住民學障發生率中，只有「臺東市」這一層級是高於全縣的原住民學障發生率，並達顯著水準，其餘四個層級的原住民學障發生率皆低於全縣，也就是說，臺東縣的高原住民學障發生率可由第四層級「臺東市」做最多的解釋力；再由表 4-3-9 可得知，第四層級「臺東市」的原住民學障發生率明顯高於第一、二、三層級。為何都市化程度在全縣第二高位的「臺東市」其原住民的學障發生率會如此高？

要討論學障發生率，得回歸到學生學業成就來探討。臺東縣境內主要有六個原住民族群，分別為阿美族、排灣族、布農族、卑南族、達悟族、魯凱族，其中阿美族與卑南族多居住於臺東市及平地鄉鎮，為平地原住民族；排灣族、布農族、達悟族多居住於原住民鄉，為山地原住民族。根據巫有鎰與黃毅志

(2009) 探討山地原住民與平地原住民成績差異的研究中，除了指出原住民各族的學業成績普遍低於漢人外，還發現漢化程度較少的山地原住民，如布農族和排灣族，其學業成績反而顯著高於漢化較深的平地原住民，如阿美族和卑南族，該研究結果推翻了以往所認為平地原住民學業成績會高於山地原住民的看法。兩人在研究中同時指出，「臺東市」的原住民學生中，即以阿美族、卑南族為最多，其中阿美族在六個原住民族中成績很低（僅高於達悟族），是造成整體原住民成績不如漢人的最主要原因；其學業成就顯著低落的情形與本研究「臺東市原住民的學障發生率顯著高於其他層級」之結果相呼應，顯示就讀於「臺東市」的原住民學生學業成就顯著低落，因此容易被轉介出來進而鑑定為學障生，造成該層級原住民的高學障發生率。

國外研究 (Goldsmith, 2004) 指出，黑人學生就讀於黑人佔多數的學校中，且教學者亦為黑人教師者，反而有利於其學習；國內巫有鑑與黃毅志 (2009) 也有類似的發現，他們指出原住民學生受教於漢人老師較易產生不良師生關係；Entwisle 與 Alexander (1994) 也提到，族群融合學校的黑人學生其閱讀成績比族群隔離學校的黑人學生要低。第四層級是臺東縣都市化程度第二高之地區，且位於市中心，除了學校班級數較多之外，班級人數也可預期是比較多的。原住民學生在該層級的總學生人口比率中僅佔 1/4 (教育部統計處，2008)，為相對少數，也就是說，原住民學生是在大多數為非原住民的環境中學習，而且位在市中心的學校教師也多為漢族，處於相對弱勢地位的他們，學業成就與全班多數都是非原住民的學生相較，落差將會更明顯。除此之外，黃毅志 (2001) 提到，「教育優先區」多位於偏遠學校，政府在經費劃分時也由於原住民鄉土地面積較大，得以分配到較多的經費，提高學校的財務資本，而位於「臺東市」的原住民學生相對於其他層級的原住民學生來說，反而較少機會能接受到政府相關的福利措施。由上述可得知，在臺東市的原住民學生可能因為學校中的競爭者多為非原住民學生、教學者多為漢族教師、班級學生人數較多無法周全受到照顧，以及接受較少的學校資源，因而不利於學習。Pressley (2006) 在有效的閱讀教學策略中提到，使用正向動機機制不但能帶動學生的學習動機，也連帶提升學習成效，由此可知，動機影響學習成就，而成就又可帶動學習動機，

彼此交互影響下，得以讓學習持續下去。就讀於臺東市的原住民學生，由於比較對象多為非原住民，相對而言，比就讀於其他山地或非山地鄉鎮學校的原住民更容易有學習上的挫敗，長期累積下來不但學業成就每況愈下，學習動機也隨之消磨殆盡，因而又更加深學習的困難，提高被轉介與被診斷為學障的機率。

綜上所述，校內學生的族群組成、教學者的族裔、學校財務資本的多寡、與本身的學習動機，可能都是導致臺東市的原住民學障發生率特別高的原因。

六、 小結

綜合此節研究結果，有以下研究發現：

- (一) 原住民學障發生率(2.41%)顯著高於非原住民學障發生率(.98%)與全縣學障發生率(1.50%)，亦即，原住民學生會出現學障的比率明顯比非原住民學生要高，這樣的結果應當不會出現，而研究者根據原住民學生在主流文化中學習所面臨的問題進行討論與提出解釋。
- (二) 在比較各都市化層級內不同族群的學障發生率中可發現，五個層級的原住民學障發生率均高於非原住民學生，且在第二、三、四層級不同族群的學障發生率達到統計上顯著水準，尤其在第四層級「臺東市」更達到.000 極顯著，表示臺東市的原住民學生相較於非原住民學生，有更高可能性會發生學障。
- (三) 在比較各都市化層級的原住民學障發生率與全縣的原住民學障發生率中發現，五個層級中只有第四層級的原住民學障發生率(3.55%)高於全縣的原住民學障發生率，而第一、二層級的原住民學障發生率顯著低於全縣的原住民學障發生率、第四層級的原住民學障發生率明顯高於全縣的原住民學障發生率。
- (四) 在比較各都市化層級間的學障發生率可發現，各層級的原住民學障發生率由高至低排列為第四層級>第二層級>第一層級>第三層級>第五層級，且第四層級「臺東市」的原住民學障發生率與「山地鄉」、「其他非山地鄉鎮」、「關山鎮及池上鄉」三個層級有顯著差異。

第四節 學障生原住民比率的差異情形

本節為第一節之延伸，在第一節中已確認臺東縣學障生的原住民比率的存在過度表徵的現象，本節進一步探討不同都市化程度之地區，學障生原住民比率的差異情形。此節仍以臺東縣國民教育階段學障生共 393 名為研究對象，並取得各都市化層級地區之學生人數，先針對各都市化層級地區中，國民教育階段學生的原住民比率與學障生的原住民比率做分析描述，再以卡方考驗進行學障生原住民比率的差異分析。

三、樣本的基本統計描述

研究者首先分析各都市化層級中國民教育階段學生的原住民比率如表 4-4-1，第一層級「山地鄉」學生總數為 1871 人，原住民學生有 1746 人，原住民比率為 93.32%；第二層級「其他非山地鄉鎮」學生總數為 6738 人，原住民學生有 3441 人，原住民比率為 51.07%；第三層級「關山鎮及池上鄉」學生總數為 2087 人，原住民學生有 655 人，原住民比率為 31.38%；第四層級「臺東市」學生總數為 13449 人，原住民學生有 3491 人，原住民比率為 25.96%；第五層級「東大實小及東海國小」學生總數為 2142 人，原住民學生有 111 人，原住民比率為 5.18%。各層級的原住民比率由高至低排列為第一層級→第二層級→第三層級→第四層級→第五層級，剛好與都市化程度呈反比，亦即，都市化程度愈高其原住民比率愈低；都市化程度愈低其原住民比率愈高。而在第一節中有提到全縣學生的原住民比率為 35.93%（9444 人），由此可知，第一、二層級的原住民比率高於全縣。若以原住民學生人口數分佈來看，人數由多至少排列為第四層級「臺東市」（3491 人）>第二層級「其他非山地鄉鎮」（3441 人）>第一層級「山地鄉」（1746 人）>第三層級「關山鎮及池上鄉」（655 人）>第五層級「東大實小及東海國小」（111 人）。

表 4-4-1 各都市化層級的原住民比率

	第一層級	第二層級	第三層級	第四層級	第五層級
	山地鄉	其他非山地鄉鎮	關山鎮及池上鄉	臺東市	東大實小及東海國小
原住民	1746	3441	655	3491	111
學生總數	1871	6738	2087	13449	2142
原住民比率	93.32%	51.07%	31.38%	25.96%	5.18%

表 4-4-2 則是各都市化層級中學障生的原住民比率，第一層級「山地鄉」學障生總數為 29 人皆為原住民，原住民比率為 100%；第二層級「其他非山地鄉鎮」學障生總數為 103 人，原住民學生有 64 人，原住民比率為 62.14%；第三層級「關山鎮及池上鄉」學障生總數為 17 人，原住民學生有 10 人，原住民比率為 58.82%；第四層級「臺東市」學障生總數為 236 人，原住民學生有 124 人，原住民比率為 52.54%；第五層級「東大實小及東海國小」學障生總數為 8 人，原住民學生有 1 人，原住民比率為 12.5%。各層級的學障生原住民比率由高至低排列為第一層級→第二層級→第三層級→第四層級→第五層級，與各層級學生的原住民比率分佈相同，因此也與都市化程度呈反比。若以原住民學障生人口數分佈來看，人數由多至少排列為第四層級「臺東市」(124 人) > 第二層級「其他非山地鄉鎮」(64 人) > 第一層級「山地鄉」(29 人) > 第三層級「關山鎮及池上鄉」(10 人) > 第五層級「東大實小及東海國小」(1 人)，其分佈也與原住民學生在各層級的人口分佈相同。除此之外，研究者還有另一發現，在第三節所提到各都市化層級的原住民學障發生率，其分佈也有相同情形，發生率由高至低也是第四層級 (3.55%) → 第二層級 (1.86%) → 第一層級 (1.66%) → 第三層級 (1.53%) → 第五層級 (.90%)。

表 4-4-2 各都市化層級中學障生的原住民比率

	第一層級	第二層級	第三層級	第四層級	第五層級
	山地鄉	其他非山地鄉鎮	關山鎮及池上鄉	臺東市	東大實小及東海國小
原住民學障生	29	64	10	124	1
學障生總數	29	103	17	236	8
原住民比率	100.00%	62.14%	58.82%	52.54%	.125%

四、不同都市化層級，學障生原住民比率的差異分析

(一) 各都市化層級學障生原住民比率 v. s. 全縣學生原住民比率

第一節的研究結果顯示臺東市學障生原住民比率的確存在過度表徵之現象，研究者延續此研究結果，進一步探討在不同都市化層級之地區，學障生原住民比率的差異情形。表 4-4-3 是各都市化層級學障生原住民比率與全縣學生原住民比率卡方分析，五個層級的學障生原住民比率中，只有第五層「東大實小及東海國小」(.1%) 低於全縣學生的原住民比率 (35.9%)，其餘層級的學障生原住民比率皆高於全縣學生的原住民比率，且第一到四層級的學障生原住民比率皆在 50% 以上，第一層級「山地鄉」甚至達到 100%，由於該層級九成以上為原住民學生，其學障生共有 29 名”清一色”皆為原住民，也因為該層級非原住民學障生數值為 0，因此在以下使用適合度考驗進行卡方檢驗時是無法執行的。卡方分析結果顯示第二、三、四層級的學障生原住民比率與全縣學生的原住民比率達到統計上顯著水準，第二層級卡方值為 30.74 ($p < .001$)、第三層級卡方值為 3.87 ($p < .05$)、第四層級卡方值為 28.31 ($p < .001$)，顯示這三個層級的學障生原住民比率明顯高於全縣學生的原住民比率。雖然第一層級無法執行檢定，但由該層級學障生的原住民比率為 100% 來看，與全縣學生 35.9% 的原住民比率也有很大的落差。

表 4-4-3 各都市化層級學障生原住民比率與全縣學生原住民比率卡方分析表

都市化層級	族群	對象		χ^2	df
		學障生 (%)	全縣 (%)		
五、東大實小及東海國小	原住民	1 (.1)	9444 (35.9)	1.91	1
	非原住民	7 (99.9)	16843 (64.1)		
	總數	8	26287		
四、臺東市	原住民	124 (52.5)	9444 (35.9)	28.31***	1
	非原住民	112 (47.5)	16843 (64.1)		
	總數	236	26287		
三、關山鎮及池上鄉	原住民	10 (58.8)	9444 (35.9)	3.87*	1
	非原住民	7 (41.2)	16843 (64.1)		
	總數	17	26287		
二、其他非山地鄉鎮	原住民	64 (62.1)	9444 (35.9)	30.74***	1
	非原住民	39 (37.9)	16843 (64.1)		
	總數	103	26287		
一、山地鄉	原住民	29 (100.0)	9444 (35.9)		1
	非原住民	0 (.0)	16843 (64.1)		
	總數	29	26287		

第一層級非原住民的觀察值為 0，無法執行卡方檢定。

* $p < .05$ ，*** $p < .001$

(二) 各都市化層級學障生原住民比率 v. s. 全縣學障生原住民比率

表 4-4-4 為各都市化層級學障生原住民比率與全縣學障生原住民比率卡方分析，五個層級的學障生原住民比率中，第一、二、三層級的學障生原住民比率是高於全縣學障生原住民比率 (58.0%)，三個層級的學障生原住民比率分別為 100%、62.1%、58.8%，而第四、五層級的學障生原住民比率則低於全縣學障生原住民比率，兩個層級的學障生原住民比率分別為 52.5%、.1%。卡方分析結果顯示第五層級「東大實小及東海國小」的學障生原住民比率與全縣學障生的原住民比率達到統計上顯著水準，卡方值為 6.80 ($p < .01$)，顯示該層級的學障生原住民比率明顯低於全縣學障生原住民比率。

表 4-4-4 各都市化層級學障生原住民比率與全縣學障生原住民比率卡方分析表

都市化層級	族群	對象		χ^2	df
		學障生 (%)	全縣學障生 (%)		
五、東大實小及東海國小	原住民	1 (.1)	228 (58.0)	6.80**	1
	非原住民	7 (99.9)	165 (42.0)		
	總數	8	393		
四、臺東市	原住民	124 (52.5)	228 (58.0)	2.90	1
	非原住民	112 (47.5)	165 (42.0)		
	總數	236	393		
三、關山鎮及池上鄉	原住民	10 (58.8)	228 (58.0)	.01	1
	非原住民	7 (41.2)	165 (42.0)		
	總數	17	393		
二、其他非山地鄉鎮	原住民	64 (62.1)	228 (58.0)	.72	1
	非原住民	39 (37.9)	165 (42.0)		
	總數	103	393		
一、山地鄉	原住民	29 (100.0)	228 (58.0)		1
	非原住民	0 (.0)	165 (42.0)		
	總數	29	393		

第一層級非原住民的觀察值為 0，無法執行卡方檢定。

** $p < .01$

(三) 各都市化層級學障生原住民比率 v. s. 該層級學生原住民比率

表 4-4-5 為各都市化層級學障生原住民比率與該層級學生原住民比率卡方分析，五個層級中除了第五層級外，其他四個層級的學障生原住民比率均高於該層級學生的原住民比率，卡方分析結果顯示第二、三、四層級的學障生原住民比率與該層級學生的原住民比率達到統計上顯著水準，第二層級卡方值為 5.05 ($p < .05$)、第三層級卡方值為 5.94 ($p < .05$)、第四層級卡方值為 86.79 ($p < .001$)，顯示這三個層級的學障生原住民比率已明顯超過該層級原住民學生應有的人口比率，呈現過度表徵現象。由此可知，臺東縣學障生的原住民比率之所以呈現過度表徵現象，第二層級「其他非山地鄉鎮」、第三層級「關山鎮及池上鄉」、第四層級「臺東市」為主要影響力。第一層級「東大實小及東海國小」的原住民學障生僅有 1 名，學障生的原住民比率為.1%，是五個層級

中唯一低於該層級學生的原住民比率，推測其原因，一來可能由於這兩所學校為市區明星小學，學生家庭社經地位普遍較高，校內的原住民學生可能也是高社經家庭，即使學業成績低下，家庭可提供的支援也比較足夠（請家教、上補習班、家中書籍多、家長有能力指導等等），因此降低了發生學業困難而被轉介的機會；二來可能因為高社經地位的家長普遍重視課業，校內老師為了符合家長期待而把教學重心放在他們的孩子身上，而這些高社經背景的學生通常學業本來就不差，老師因此無法兼顧到班上學習落後的學生，若該名學生又是低社經的原住民，在明星學校中更屬弱勢，是否又更容易受忽略因而造成轉介不足呢？這是值得探討的。

表 4-4-5 各都市化層級內學障生與該層級學生原住民比率卡方分析表

都市化層級	族群	對象		χ^2	df
		學障生 (%)	該層級 (%)		
五、東大實小及東海國小	原住民	1 (.1)	111 (5.2)	.87	1
	非原住民	7 (99.9)	2031 (94.8)		
	總數	8	2142		
四、臺東市	原住民	124 (52.5)	3491 (26.0)	86.79***	1
	非原住民	112 (47.5)	9958 (74.0)		
	總數	236	13449		
三、關山鎮及池上鄉	原住民	10 (58.8)	655 (31.4)	5.94*	1
	非原住民	7 (41.2)	1432 (68.6)		
	總數	17	2087		
二、其他非山地鄉鎮	原住民	64 (62.1)	3441 (51.1)	5.05*	1
	非原住民	39 (37.9)	3297 (48.9)		
	總數	103	6738		
一、山地鄉	原住民	29 (100.0)	1746 (93.3)		1
	非原住民	0 (.0)	125 (6.7)		
	總數	29	1871		

第一層級非原住民的觀察值為 0，無法執行卡方檢定。

* $p < .05$ ，*** $p < .001$

(四) 各都市化層級間的學障生原住民比率差異分析

爲了瞭解各都市化層級間的學障生原住民比率是否有差異，研究者將各都市化層級的學障生原住民比率進行兩兩百分比同質性考驗，結果如表 4-4-6，各層級的學障生原住民比率由高至低排列爲第一層級（山地鄉，100%）> 第二層級（其他非山地鄉鎮，62.14%）> 第三層級（關山鎮及池上鄉，58.82%）> 第四層級（臺東市，52.54%）> 第五層級（東大實小及東海國小，.125%）。結果顯示第一層級「山地鄉」的學障生原住民比率與第二、三、四、五層級均達到統計上顯著水準，卡方值分別爲 15.59 ($p < .001$)、14.08 ($p < .001$)、23.84 ($p < .001$)、與 31.30 ($p < .001$)，而第五層級「東大實小及東海國小」的學障生原住民比率也與第一、二、三、四層級達到統計上顯著水準，卡方值分別爲 31.30 ($p < .001$)、7.54 ($p < .01$)、4.74 ($p < .05$)、與 4.97 ($p < .05$)。由此可知，都市化程度最低的山地鄉與都市化程度最高的明星學校東大實小及東海國小這兩個地區的學障生原住民比率跟其他層級有顯著差異，原住民佔學生人口九成的山地鄉其學障生皆爲原住民，而東大實小及東海國小爲市區明星學校，其學生人口組成與校內資源均有其獨特性，兩校的學障生原住民比率（.125%）是五個層級中唯一低於自己層級內學生的原住民比率（5.2%）的地區，由此可見其學障生原住民比率顯著較其他層級的學障生原住民比率要低。

表 4-4-6 各都市化層級間學障生原住民比率（%）卡方分析表

	第一層級	第二層級	第三層級	第四層級	第五層級
	山地鄉	其他非山地鄉鎮	關山鎮及池上鄉	臺東市	東大實小及東海國小
	(100%)	(62.14%)	(58.82%)	(52.54%)	(.125%)
第一層級		—	—	—	—
第二層級	15.59***		—	—	—
第三層級	14.08***	.07		—	—
第四層級	23.84***	2.67	.25		—
第五層級	31.30***	7.54**	4.74*	4.97*	

* $p < .05$ ，** $p < .01$ ，*** $p < .001$

五、 小結

綜合此節研究結果，有以下研究發現：

- (一) 各都市化層級的學障生原住民比率與學生原住民比率皆和都市化程度呈反比，都市化程度愈高，原住民比率愈低；反之亦然。
- (二) 各都市化層級的原住民學障生人口數分佈、原住民學生人口數分佈、以及原住民學障發生率分佈情形皆相同，由高至低為第四層級→第二層級→第一層級→第三層級→第五層級。
- (三) 在比較各都市化層級的學障生原住民比率與全縣學生的原住民比率中發現，第二、三、四層級的學障生原住民比率顯著高於全縣學生的原住民比率。而第一層級學障生的原住民比率為 100%與全縣學生 35.9% 的原住民比率也有很大的落差。
- (四) 在比較各都市化層級的學障生原住民比率與全縣學障生的原住民比率中發現，第五層級的學障生原住民比率明顯低於全縣學障生原住民比率。
- (五) 在比較各都市化層級的學障生原住民比率與該層級原住民比率中發現，第二、三、四層級的學障生原住民比率明顯超過其應有的人口比率，呈現過度表徵現象。由此可知，臺東縣學障生的原住民比率之所以呈現過度表徵現象，這三個層級為主要影響力。
- (六) 在比較各都市化層級間的學障生原住民比率發現，都市化程度最高與最低的兩個地區其學障生原住民比率跟其他層級有顯著差異，前者為顯著低於其他層級，後者則為顯著高。

第五節 綜合討論

本節根據研究結果與國內外相關文獻，從以下四個方面進行綜合的分析討論：一、學障生的原住民比率過度表徵現象；二、導師的轉介與心評人員的研判對學障鑑定的影響；三、從「原住民的學障發生率」與「學障生的原住民比率」談學障鑑定標準；四、「轉介前介入」與「RTI」。

一、學障生的原住民比率過度表徵現象

本研究發現臺東縣國民教育階段學障生的原住民比率（58.02%）顯著高於縣內國民教育階段學生的原住民比率（35.93%），顯示臺東縣的原住民學障生的確存在過度表徵的現象，此結果與國內外研究指出少數族群學障人口的發生比率不當是一致的（Coutinho, Oswald, & Best, 2002; Finn, 1982; Tzeng, 2007; Ysseldyke, Algozzine, Shinn, & McGue, 1982; 王淑惠，2006）。本研究進一步分析後還發現，在各都市化層級中，第二層級「其他非山地鄉鎮」、第三層級「關山鎮及池上鄉」、第四層級「臺東市」的學障生原住民比率（分別為 62.14%、58.82%、52.54%）顯著高於該層級學生的原住民比率（分別為 51.07%、31.38%、25.96%），這三個地區的原住民學障生都明顯超過該層級原住民學生應有的人口比率，由此可知，臺東縣學障生的原住民比率之所以呈現過度表徵現象，這三個地區具有主要影響力。

少數族群的障礙人口出現比率不當（Harry & Anderson, 1994; Reschly, 1997; 張英鵬，2000）已是國內外一致發現的現象，不當的比率有可能是過高，也有可能是過低。研究者根據國內外學者的看法歸納出以下四點面向來探討少數族群障礙人口比率不當的原因：（一）從教學品質來看：有學者（MacMillan & Reschly, 1998; Messick, 1984）認為少數族群學生接受了品質較低的普通教育與無效的特殊教育導致障礙人口比率過高。（二）從評量工具來看：研究指出，鑑定所使用的測驗與評量工具不利於少數族群（Hilliard, 1991; 李亦園等人，1983; 紀文祥，1977）。（三）從教師偏見來看：Patton (1992) 與 Colarusso 等人

(2001) 均認為教師對少數族群所存在的偏見會影響障礙人口出現的比率。(四) 從鑑定標準來看：有研究發現「差距」標準並無法有效區分學障群體和低成就群體 (Ysseldyke et al., 1982)；Fuchs 與 Fuchs (1998) 也認為學障鑑定的「排他」和「差距」標準不容易被執行，導致因外在因素造成的低成就學生容易被鑑定為學障；Warner, Dede, Garvan, 與 Conway (2002) 提到認為少數族群受到文化不利影響，在「排他」方面難以執行，容易犯「偽陽性」或「偽陰性」的錯誤。他們也同時認為「差距」標準易受智商影響，智商高於平均值者，被診斷為學障的機會增加，智商低於平均者，被診斷為學障的機會降低。

呈上所述，再回過頭來一一檢視臺東縣原住民學障生過度表徵的現象，在「教學品質」方面，由於原住民學生和非原住民學生都是依照所居住學區劃分進入學校就讀，在教學品質上應該不會與非原住民學生有所差別，即使是在原住民比率較高、都市化程度較低的地區（如：第五層級「山地鄉」）就讀，學校所提供的資源與設備也不見得會比其他地區差，政府甚至在提昇弱勢族群教育方面提供額外的經費，如：課後輔導、教學硬體設備補助，讓這些處在偏僻鄉鎮、社經背景不利的原住民學生能透過學校教育資源提昇學業能力，巫有鑑 (2005) 在研究學校與非學校因素對學業成就的影響中便指出，非學校因素的影響大於學校因素，但學校因素可提供有效且家庭無法給予的教育資源，對於提升學習表現來看是有利的。在「評量工具」方面，臺東縣學障鑑定的評量工具包括智力測驗與基礎能力檢核兩種，智力的評量工具使用的是具完整理論架構與信效度的「魏氏兒童智力量表第三版」，智力是文化經驗的產物，測驗內容與學習也脫離不了關係，對於非主流文化的原住民學生而言是不利的，其測驗結果有低估的可能，而研究者在擔任心評人員進行施測時，雖然施測的對象均為導師所轉介出來學習低下的學生，但的確發現原住民學生在智力測驗的整體表現不如非原住民學生，尤其是在語文分測驗的差異又比作業分測驗更為明顯，王淑惠 (2006) 研究花蓮縣原住民學障生與非原住民學障生的魏氏表現發現兩群體之間有顯著落差，臺東縣原住民與非原住民的學障生在魏氏表現又是如何？也值得進一步探討；而基礎能力檢核方面臺東縣評量的內容包含：中文年級認字量表 (黃秀霜，1999)、閱讀理解困難篩選測驗 (柯華葳，1999)、基

礎數學概念評量（柯華葳，1999）等三項評量學生基本學業能力的工具，研究者發現，因為轉介出來的學生均屬學業成績低下，因此在學業基礎能力的表現上並沒有因族群不同而有所差別。而在「教師偏見」與「鑑定標準」方面則特別獨立出來於下文中再行討論。

綜上所述，少數族群在障礙人口的比率不當的出現是國內外一致的發現，研究者也探討了幾個可能的原因，為了解決此現象，國外也研擬與發展許多因應做法，陳淑麗（2004）整理出三個主要的方向，分別是：（一）提供沒有文化偏見的測驗工具，（二）提供轉介前介入或改善普通教育品質，（三）提供少數族群適用的鑑定模式。而其中「轉介前介入」是最為積極的介入方法，不但可以透過教學介入直接改善學生的學業問題，還可解決原住民在學障鑑定所遇到的問題，國內外的研究一致肯定「轉介前介入」的實施在區別「學障」與「一般低成就」群體有良好的成效（Bateman, 1992; Fuchs et al., 1998; 陳淑麗，2004），研究者也在下文針對「轉介前介入」做進一步探究。

二、導師的轉介與心評人員的研判對學障鑑定的影響

本研究為了釐清原住民學生在學障鑑定中過度表徵的現象是否可能因「轉介」或「研判」時的偏見所導致，研究者也分析了從導師「轉介」到心評人員「研判」的過程中，各階段原住民比率的變化與不同族群學障鑑出率的差異。研究結果顯示，在「轉介」階段的原住民比率便已顯著高於全縣原住民比率，而「轉介」階段與「鑑定為學障」階段的原住民比率兩者之間並無差異，也就是說，每年新鑑定出的學障生中之所以原住民比率會超過半數而與全縣應有的原住民比率有明顯差異，主要是在轉介階段即有過高的原住民比率所導致。

在前文提到，教師的偏見也是少數族群障礙人口出現比率不當的原因之一，這個說法乍看之下與本研究結果相呼應，但要思考的一點是：真的是教師的族群偏見讓原住民學生有這麼高的比率被轉介出來嗎？原住民學生在校的學習表現是否存在著某些共同特質或特性，才會讓學校教師在提報學生接受學障鑑定時，這麼“有默契”的轉介出大量的原住民學生？先從學障定義來看，「聽、說、讀、寫、算有顯著困難」是必要條件之一，因此教師在轉介時，學

業成就低落幾乎是首要考量，再來，許多研究均顯示原住民普遍有學業低成就的問題（李建興、簡茂發，1992；張善楠、黃毅志，1997），而原住民在學習方面趨於弱勢，可從種族、文化、語言、社經地位、家庭背景等面向解釋（王德睦等人，1986）。因此，有可能是因為原住民本身學業成就低下的表現，讓教師不得不去留意學生在學習方面是否有其內在認知因素，因而進行轉介，希望藉由心評人員在鑑定方面的專業，釐清並診斷學生學習困難真正的原因，若真是如此，原住民學生的學業表現可能才是教師轉介的主要理由，「學業低成就」是原住民學生在學校容易存在的共同特質，因此才會造成每年提報學障鑑定的學生當中，有超過半數以上均為原住民學生。上述研究者的推測，與 Bahr 與 Fuchs（1991）的說法不謀而合，他們認為教師轉介時出現的族群人口比率的不當應不能算是一種族群的偏見，而有可能是學生本身特質與轉介依據的標準正好有高度相關。但是，教師的族群偏見仍是有可能存在的，Patton（1992）認為，少數族群在特教人口的發生比率過高，是因為轉介過程中教師的判斷和評量過程的偏見所造成；Colarusso 等人（2001）的研究也指出，非裔美人被轉介出來做學障鑑定的比率較白人低；Shinn, Tindal, 與 Spira（1987）探討教師轉介弱讀學生時可能存在的偏見中則發現，黑人比白人多、男性比女性多。國內雖然對於教師在轉介時是否存在偏見缺乏相關研究，但有關學校教師對原住民學生存在著種族偏見與負面刻板印象的研究則為數不少（牟中原，1996；李亦園，1978；李亦園、歐用生，1992；許木柱，1992；郭靜姿等人，1999；湯仁燕，2001；黃茂夫、溫寶珠，1996；謝世忠，1987；譚光鼎，1998）。或許，未來研究人員可針對教師在轉介時是否存在族群偏見進行相關的研究，以進一步瞭解在轉介時過原住民比率過高的真正原因。綜上所述，教師對族群的偏見，可能會有轉介不足與過度轉介的問題，洪儷瑜等人（2009）在比較篩選和教師轉介的正確性與可行性的研究中也提到，教師轉介雖然較受學校接受且正確性高，但卻容易忽略輕微困難者，且易受到教師個人偏好（如：轉介意願）因素影響轉介的比率與正確性。

除此之外，本研究同時探討心評人員的研判是否影響鑑定結果，研究結果發現，每年新鑑定為學障生中的原住民比率與轉介學生中的原住民比率並無差

異；同時，不同族群的學障鑑定率也沒有差異，顯示臺東縣心評人員對於不同族裔之學生在判準時具有一致性，不會因為族裔別而有不同的判準。王淑惠（2005）整理出心評人員進行學障鑑定時，區別原住民學障生與原住民低成就生的六個原則：1.觀察補救教學的教學反應，低成就生較易有起色，而學障生則難以看見成效；2.觀察學生的學習動機與成就間是否有差異；3.透過對家庭環境的認識排除文化不利、環境刺激不足因素；4.瞭解學生歷年學習史中，是否遇到不適任老師或有無學習機會；5.心評人員對原住民的特質要有基本認知，才能區別有問題的學生；6.若學生住在市區，應可排除文化不利因素，進而瞭解其社經地位及是否有人指導或監督課業。王淑惠也提到，進行學障鑑定時，應著重在學生本身的學習特質與學習困難的釐清，而非特定的族群，以避免因個人的族群偏見而影響判準，此說法與本研究結果相呼應，肯定臺東縣心評人員在上述說法的專業能力。心評人員皆受過嚴謹的專業培訓與養成，在執行心評任務時，本應從專業、客觀的立場，依據測驗、觀察、及訪談結果，配合所蒐集到的質性資料，做有依據、可被考驗的研判，而這也是身為心評人員應該具備的基礎涵養。

三、從「原住民的學障發生率」與「學障生的原住民比率」談學障鑑定標準

本研究結果顯示，不論是臺東縣原住民的學障發生率、或是學障生中的原住民比率，都明顯超過非原住民學生的比率並超過應有的比率，承接前文所討論少數族群的障礙人口比率不當的原因，從「鑑定標準」來看臺東縣原住民學障生過度表徵的現象，可以從兩方面來探討：一為各縣市對學障鑑定標準與做法不一，二為原住民學生在學障鑑定標準中存在特有的問題。

（一）各縣市對學障鑑定標準與做法不一

國內於 1992 年在「語言障礙、身體病弱、性格異常、行為異常、學習障礙暨多重障礙學生鑑定標準及就學輔導原則要點」中，首次提出學障的定義與鑑定原則，並在 1998 年重新提出「身心障礙及資賦優異學生鑑定原則鑑定基

準」中修訂其定義與鑑定基準後，曾在 1999 年與 2006 年修訂此法、2002 年更名為「身心障礙及資賦優異學生鑑定標準」，但兩次修法均未修訂學障定義與鑑定標準，至今已超過十年。綜合國內學障鑑定相關之研究，發現每位研究者對學障鑑定標準幾乎都有相同的看法，就是鑑定標準的內容不夠明確（林桂如，2008；洪麗瑜，2005；張媛婷，2007；陳心怡、洪麗瑜，2007；趙武升，2003），即使是學障領域的專家學者，對學障鑑定的想法與理念也有很大的分歧，這也是造成各縣市標準與做法不一的原因之一。鑑定標準中雖出現「一般教育所提供之學習輔導無顯著成效」字眼，卻無具體實施辦法，執行者無所適從，且在普通教育教學現場中，真正能落實學習輔導者，實非常有限，除了老師工作負荷大、教學人力缺乏之外，最主要原因還是歸咎於政策尚未制度化。學習輔導究竟要怎麼做？誰做？做多久？怎樣才算是有成效？這些疑問都必須有具體說明與做法，學校在進行學習輔導時也才能有共同的方向。除此之外，也要清楚訂定學習輔導成效的檢核，如何檢核？怎樣是有成效？怎樣是沒成效？若能明確制訂出依據與標準，心評人員在研判時也才能有所依據，不失此項鑑定標準存在的用意。另外，對原住民學生而言，「排除文化不利」之因素常被討論到，陳淑麗（2004）指出，學障在少數族群的出現率不符合比例原則，可能是在「排他」標準未能適當的執行。文化不利的排除究竟要怎麼做？目前似乎只有「經一般教育的學習輔導無顯著成效」這個辦法，但這個辦法背後的假定是「文化不利造成的學習困難經學習輔導即可克服」，而這是未經驗證的假設。同時，文化不利並沒有明確界定「多早發生」、「持續多久」、「多嚴重的缺乏」、才叫文化不利，這使得臺東縣心評人員在面對原住民學生要執行排他時顯得十分棘手。因此，原住民學生在進入學障鑑定程序後，要排除文化不利的因素，在理論上或技術上是難以克服的問題。綜上所述，學障鑑定標準年久未修，有許多爭議與問題遲遲無法解決，值得政府相關單位重視，討論是否有修法之必要。

（二） 原住民學生在學障鑑定標準中存在特有的問題

學障鑑定標準除了有許多爭議外，對原住民學生而言，存在著「智力標

準」、「排他標準」、以及「差距標準」三方面特有的問題（陳淑麗，2004）。智力測驗對原住民而言本來就不利，測驗結果有低估的可能，被轉介出來做學障鑑定的原住民學生，測得的智力水準通常都不高，便容易因智力未達標準而被排除在學障的可能之外，不但提高了偽陰性的機會，也讓這群智力水準低下的原住民學生喪失進入特教系統的機會。而排他標準對原住民學生不易執行的原因主要是在文化、社經地位、家庭背景等外在環境因素之間交織在一起，難以一一檢視、排除。而鑑定標準中「個人內在能力有顯著差異」的差距標準，在國外引起很大的爭議與反對聲浪（Berninger & Abbott, 1994; Sternberg & Grigorenko, 2002 Vellutino, Scanlon & Lyon, 2000），原住民學生常出現智商和成就表現均低落的情形，若使用差距標準，則能力與成就的差距可能便不顯著（陳淑麗，2004），因此使用差距標準做為學障的診斷指標是不利於原住民學生的，會提高偽陰性的機會。美國在 2004 年公佈 IDEA 法案修訂版（Individuals with Disabilities Education Improvement Act, 2004），對於學障的鑑定方法不再強調智力－成就的差距標準，轉而重視以提昇教學成效的過程，允許使用「具有科學與實證研究的介入」（Response to scientific, research based Intervention, 簡稱 RTI）或「其他具科學依據的替代性程序」（other alternative research-based procedures）做為鑑定學生的依據，也就是根據學生在教學介入後的反應來判斷學生是否有障礙，這項觀點主要是建立在「學障是較難補救的；而低成就者只要給予足夠的學習機會，其學科成績便可拉上來」（陳淑麗，2004），這項觀點便可以排除原住民學生因文化、社經等環境不利因素所造成的學業困難，直接從教學反應來看學生的困難程度是否達到「障礙」，研究者認為，建立在此理論基礎上的學障鑑定標準，可篩檢出更符合「特殊教育標準」的障礙學生。

綜合上述討論，各縣市對於學障鑑定的標準與做法不一、對鑑定原住民學生有難以克服的問題、且年久未修，再加上特殊教育法修正草案也於 2009 年 5 月通過初審，有關學障的鑑定方法似乎也有修訂之必要，以符合目前學理上的研究論點，並適用於全體之學生。

四、「轉介前介入」與「RTI」

美國對學障的鑑定方法從以往消極的等待學生出現智力與成就的落差後再進行特殊教育，到現行積極的以學習者需求為本位，及早提供學習困難的學生實證性教學介入，最後再依據教學反應來評估學生是否有障礙，此一做法更為人性化、也更貼近教育實務面，更重要的是，使用 RTI 的鑑定模式可以不受學生家庭背景及文化因素所干擾或不利鑑定，這項模式對於每每為了執行原住民學生的排他而傷透腦筋的臺東縣心評人員而言，應會十分「心動」。其實，學障鑑定標準所提到「一般教育所提供之學習輔導」，即為「轉介前介入」的概念，而 RTI 模式就是一種轉介前的介入方案（邱清珠，2006）。「轉介前介入」（prereferral intervention）最早是由 Graden, Casey, 與 Christenson 於 1985 年提出（引自陳淑麗，2004，頁 65），國內一直到近年才有相關研究陸續發表（李桂英，2006；邱清珠，2006；胡永崇，1996；張英鵬，2004；陳淑麗，2004；陳淑麗、洪儷瑜、曾世杰，2005；陳淑麗、洪儷瑜、曾世杰，2007；陳淑麗、曾世杰、洪儷瑜，2006；黃柏華、梁怡萱，2005），他是一種實施於普通班級的介入措施，可說是普通教育與特殊教育間的橋樑。實施的時機是當導師發現班上有學生因學習或行為等問題而欲將該生轉介至特殊教育鑑定之前，實施方式為在校內組成一個轉介團隊，其中包含行政人員、導師、特教教師、家長等相關人員，經討論後對個案提出介入策略，再由班級導師來執行，其他人員形成支持系統相互配合運作。「轉介前介入」是一種預防性措施，它的角色是定位在提出特殊教育鑑定之前實施介入，待評估其介入成效後再考量是否進行特殊教育轉介，以避免過多的學生被轉介並接受特教鑑定，因而造成錯誤的鑑定安置與教育資源的浪費（李桂英，2006），此措施還可增進普通教育與特殊教育之間的合作（黃柏華、梁怡萱，2005），藉此拉近普通班教師與特教教師的距離，符合融合教育之精神；胡永崇（1996）也提到，疑似身心障礙學生若未經轉介前的介入處理，便直接轉介至特殊教育系統，其措施是不當的。「轉介前介入」的實施能降低轉介的人數與安置在特教環境的人數（Cegelka, & Berdine, 1995; Graden, Casey, & Christenson, 1985），而在國內陳淑麗（2004）的研究結果也顯示「轉介前介入」能夠降低學生轉介到特教鑑定的比率，國內尚有針對原住民低成就學生進行「轉介前介入」的教學實驗研究，研究結果均一致支持「轉

介前介入」對於原住民低成就學生具有區分「低成就」和「學障」的區辨效度（陳淑麗，2004；陳淑麗、洪儷瑜、曾世杰，2005；陳淑麗、洪儷瑜、曾世杰，2007；陳淑麗、曾世杰、洪儷瑜，2006）。由此可知，「轉介前介入」對於本研究結果呈現原住民學生有明顯過度轉介的臺東縣而言，實為一值得施行的解套方法，因其不但能有效避免學生被不當鑑定或安置，解決縣內原住民學障生出現比率不當的問題，同時又符合現階段學障鑑定標準中「一般教育所提供的學習輔導」指標與意涵，且此介入策略具有研究的實證性，他更是積極的介入方法，符合及早發現、及早介入的特教精神，直接透過教學來改善學生學習困難的問題。

五、小結

原住民學生之所以會在學障鑑定中呈現過度表徵情形，有其先天不可改變之文化背景因素與後天在學障鑑定中會遇到且難以克服的特有問題，透過本研究結果與相關文獻進行討論後可得知，國內學障鑑定標準似乎有其檢討與修訂之需要，同時「轉介前介入」可成為臺東縣原住民學障生人口出現比率不當的解套方式，其不但具有理論依據，實證研究的支持度也足夠。

第五章 結論與建議

本章根據研究架構，從研究動機、研究目的與研究問題的確立，到進行文獻探討與研究方法的實施，再到研究結果的分析與綜合討論，歸納出本研究之結論，並提出相關建議，以供未來研究及實務工作之參考。全章共分為二節：第一節為結論，第二節為建議。

第一節 結論

國內外研究均指出，少數族群在學障鑑定上出現過度表徵的現象。本研究透過探究臺東縣原住民學生在學習障礙鑑定中過度表徵現象後，在面對臺東縣學障生的原住民比率過高與原住民學障發生率過高的現況，將結論回歸到以下四個核心概念：

一、 臺東縣原住民學障生的確存在過度表徵現象

本研究藉由探究臺東縣學障生的原住民比率、以及原住民的學障發生率在不同都市化程度地區、不同族群、不同身份的差異比較後發現，臺東縣原住民學障生的確存在過度表徵現象，這句話的成份包含了：全縣學障生的原住民比率明顯高於全縣學生的原住民比率、全縣原住民的學障發生率明顯高於全縣非原住民以及全縣學生的學障發生率。

二、 原住民學生較易被轉介出來接受學障鑑定，造成學障生的原住民比率過高

學業成就低落是導師轉介的首要考量，原住民學生因普遍低成就問題提高被轉介的機會，而本研究結果亦指出，在轉介階段時，原住民學生便已佔總轉介學生人數中絕大多數的份量，且超出其應有人口比率甚多，因此明顯提高了

被鑑定為學障的機會，導致目前學障生中原住民比率大大超出其人口比率的事實。

三、 原住民學生被鑑定為學障的機會較高，可初步排除心評人員可能存在族群偏見或專業能力不足的因素

原住民學障生比率過高，當然也有可能是心評人員在鑑定時因族群偏見、本身專業能力不足等原因造成原住民學生被過度鑑定的情形，而本研究結果顯示，每年新鑑定為學障生中的原住民比率與轉介學生中的原住民比率並無差異，同時，原住民學生與非原住民學生的學障鑑定率也沒有差異，顯示心評人員在執行鑑定研判時，不會因為族裔不同而有不同的判準。因此，可初步排除因心評人員因素，造成原住民學生被鑑定為學障的機會提高的可能。

四、 學障鑑定標準不利於原住民學生

經本研究結果與國內外文獻進行綜合討論後可得知，原住民學生在環境、經濟、文化均處於不利之先天條件下，在主流文化中的教育環境較容易產生適應與學習困難，因此被轉介出來接受學障鑑定的機會也就提高許多，進到學障鑑定程序後，除了學障鑑定標準對原住民學生而言存在著「排他標準」、「智力標準」、「差距標準」特有的問題之外，學障鑑定標準本身已年久未修訂，所衍生出的問題與爭議愈來愈多，諸如：排他標準與學習輔導缺乏具體的執行方式、各縣市做法與標準不一等等，以上均為原住民學障生過度表徵的可能影響因素，再加上本研究結果和 Bahr 與 Fuchs（1991）提到「可能是學生本身特質與轉介依據的標準正好有高度相關，而非轉介者具有族群偏見」之說法不謀而合，由此可知現今學障鑑定標準對原住民學生是不利的。

綜上所述，研究者提出以下建議以為參考。

第二節 建議

本節根據研究結果、綜合討論與結論，具體提出相關建議，包含對教育行政主管機關、轉介者、心評人員、及未來研究之建議。

三、對於「教育行政主管機關」層面的建議

（一） 明確規範學障鑑定標準，或重新檢討學障鑑定標準內容，會同專家學者討論是否有修訂的需求

國內的學障鑑定標準自 1998 年公佈後便沒有修訂過，至今已超過十年，隨著國內各縣市學障鑑定模式趨於成熟的同時，產生的爭議與問題也愈來愈多，鑑定標準中部分內容的說明不夠明確，如：學習輔導的執行、文化不利的界定與排除方法，造成各縣市做法與標準非常分歧；再以本研究結果來看，原住民學生在轉介階段便有過度轉介的情形，與相關文獻綜合討論後又發現文化不利與夾雜其他環境因素讓原住民學生難以被執行學障鑑定標準中的「排他標準」，再加上原本鑑定標準中所採用的差距標準在國外引起很大的爭議與反對聲浪，有鑑於此，建議教育行政主管機關應會同學者專家，彙整國內外研究結果，好好審視與檢討國內的學障鑑定標準，如：差距標準是否仍要沿用？一般教育的學習輔導要如何實施與成效如何檢核？排他因素是否能訂定更明確的依據與標準？等等，修訂出一套明確、具理論基礎支持又可被具體執行的、符合國內目前教育現況的鑑定標準，以達全國對於學障鑑定能有一共同標準與做法。

（二） 重視「轉介前介入」理論基礎與實證研究，系統化建立「轉介前介入」的教學模式

本研究結果顯示原住民學生文化不利因素的確無法在學障鑑定中有效被排除，那麼已在國內具有理論與實證基礎的「轉介前介入」模式便可能是可行

的解套方法，因為此模式不但符合學障鑑定中「學習輔導」概念，也解決了「排他標準」在原住民學生身上所存在的特有問題，不但如此，還可讓學生的介入時機得以提早，只要經評估後確認有介入的需求，即可馬上進行教學，而不用像目前學障鑑定流程，在小二才開始轉介，接受鑑定後若無法確認其學障特質須暫時以「疑似學障」稱之，並進行至少一學期以上一般教育的學習輔導，待確認為學障得以進入特教系統，都已經是小三下學期甚至是小四，早已延誤介入的最好時機，也違反了及早介入的概念。建議教育相關單位能重視學者「轉介前介入」的相關研究結果，並與專家學者一同合作建立出符合實證研究基礎又可被執行的「轉介前介入」教學模式，並且將此概念結合於學障鑑定標準中「學習輔導」一詞中，一來可讓學生及早接受服務，不但介入成效較佳，也得以解決教學現場問題，同時保障學生受教權；二來對於學障鑑定標準中「學習輔導」的做法可以有更明確的規範與運作，以達落實。

四、 對於「轉介者」層面的建議

提昇在面對原住民學生時的轉介知能

由研究結果可發現，原住民學障生比率過高的問題，在導師轉介出的學生當中有過多比率即為原住民的現象可解釋掉大部分的原因，雖然原住民學生普遍低成就的現象是造成轉介者會將學生轉介出來的首要且必定成立的條件之一，但轉介者仍須對原住民學生的學習問題具有一定程度的敏感度與鑑別度，並對學障有基礎的認識，具備什麼學習特質或呈現什麼學習問題的學生應該被轉介？怎樣的學生又可以被排除在轉介名單外？建議轉介者應該透過參與研習或相關研討以增加對於轉介的基本認知，才不會有過多的原住民學生被過度轉介出來，造成學障鑑定工作在經費與人力物力資源上的浪費，同時也能降低原住民學生在學障鑑定中偽陽性的機會。

五、 對於「心評人員」層面的建議

面對具有原住民身份的個案，掌握學障鑑定標準，蒐集多元資料做整合性的判斷

雖然本研究結果指向是「轉介」階段主要影響了新鑑出的學障生中原住民比率過高的問題，從同一年度、不同族群的學障鑑出率中也初步歸納出心評人員在研判時具有一致性的結論，但此「一致性」並非完全肯定心評人員的研判專業能力，而僅是指在進行學障鑑定面對不同族群的個案時，對於學障鑑定標準的執行與拿捏的一致性，這樣的「一致」是對學障鑑定標準「一致的嚴謹」？還是「一致的寬鬆」？在本研究中並無法回答，因此研究者仍建議心評人員在面對原住民學生時，所拿捏的學障鑑定標準應適時有所考量，同時蒐集多面向的資料來佐證個案的學習問題，以避免造成過度排除或過度鑑定。

六、 對於「未來研究」層面的建議

（一） 可進一步探究心評人員的族群偏見問題

本研究結果顯示同年度、不同族群的學障鑑出率並無差異，僅初步歸納出心評人員在研判時具有一致性的結論，或許有其考慮無法周延之處，而無法更深入探討心評人員是否存在族群偏見的問題。建議未來研究者可針對心評人員進行學障鑑定時的族群偏見做進一步的探究分析，以深入釐清族群偏見的存在對心評人員在執行學障鑑定時是否有所影響。

（二） 針對國內原住民人口分佈亦高的縣市，同樣進行原住民學障生過度表徵的現象探究

臺東縣為全國原住民人口分布第二多的縣市，也是全國各縣市原住民占該區總人口比率最高的縣市，本研究為國內第一個針對原住民學障生過度表徵進行探討之研究，原住民為國內主要的少數族群，此類研究有其意義性。建議能針對原住民人口分佈亦高的縣市，如：花蓮縣、屏東縣、桃園縣、台北縣、南投縣，亦能進行原住民學障生過度表徵的現象探究，以進一步相互分析比較。

（三） 繼續充實「轉介前介入」及「RTI」相關的實證研究

本研究結果主要趨向一個支持「轉介前介入」與「RTI」的介入模式，以解決目前縣內原住民學障生的發生比率不當的問題，國外在這兩方面的研究已有豐富的理論背景與實證研究支持，國內對於「轉介前介入」與「RTI」已有初步實證研究，建議國內學者與研究人員能持續進行這兩方面的相關研究，以建立國內自己的實證研究結果，奠定更紮實的理論基礎，以期能應用到實際教育現場，並對學障鑑定標準中「學習輔導」概念提供更完善的支持。



參考文獻

中文部分

- 王淑惠（2005年10月）。花蓮縣特教老師對學習障礙鑑定知能之研究。**轉型與發展—創造師範教育新風貌學術研討會**，國立彰化師範大學，107-132。
- 王淑惠（2006）。國小原住民學習障礙兒童與非原住民學習障礙兒童在魏氏兒童智力量表的表現分析。**東台灣特殊教育學報**，8，191-214。
- 王華沛（無日期）。我國學習障礙兒童教育概述。
- 王德睦、陳宇嘉、張維安（1986）。教育結構變遷與教育機會。載於瞿海源、章英華（主編），**台灣社會與文化變遷（上冊）**，353-377。臺北市：中央研究院民族學研究所。
- 王瓊珠（2002）。學習障礙：家長與教師手冊。台北：心理。
- 王瓊珠（2004）。學習障礙學生鑑定問題探討-以台北市國小為例。**國小特殊教育**，37，39-46。
- 台灣省總督府臨時台灣舊慣調查會（1996）。**番族慣習調查報告書第一卷：泰雅族**。臺北市：中央研究院民族學研究所。
- 任秀媚（1986）。山地單語與山地雙語兒童語文能力及智力之比較研究。**新竹師專學報**，13，193-208。
- 池炎城（2007）。結合約略集合理論與群集分析法於鑑定與診斷學習障礙在魏氏兒童智力量表模式之研究。國立雲林科技大學資訊管理系碩士班論文，未出版，雲林縣。
- 牟中原（1996）。**原住民教育改革報告書**。台北市：行政院教育改革資議委員會。
- 牟中原、汪幼絨（1997）。**原住民教育**。台北市：師苑。
- 行政院主計處（1982）。**中華民國統計地區標準分類**。臺北市：行政院主計處。
- 行政院原住民族委員會（2002）。**九十一年臺灣原住民族統計年鑑**。臺北市：行政院原住民族委員會。
- 何政達（2001）。應用多元智慧論協助學習困難的原住民學生。**南投文教**，14，31-34。
- 吳天泰（1996）。泰雅父母對子女教育的看法。**原住民教育季刊**，4，22-34。

- 吳裕益（1993）。台灣地區國民小學學生學業成就調查分析。**台南師院初等教育學報**，6，1-31。
- 呂淑美（2005）。十二年就學安置學生之性別、障礙類別與開缺學校區域分佈之分析。**教育部中部辦公室九十四年度特殊學校（班）工作小組討論議題總結報告**。
- 完成國民教育身心障礙學生升學輔導辦法（2002 修正）。
- 巫有鑑（1999）。影響國小學生學業成就的因果機制—以台北市和台東縣做比較。**教育研究集刊**，43，213-242。
- 巫有鑑（2005）。學校與非學校因素對台東縣國小學生學業成就的影響：結合教育機會均等與學校效能研究的分析模式。國立屏東師範學院教育行政研究所博士論文，未出版，屏東縣。
- 巫有鑑、黃毅志（2009）。山地原住民的成績比平地原住民差嗎？可能影響臺東縣原住民各族與漢人國小學生學業成績差異的因素機制。**臺灣教育社會學研究**，6，41-89。
- 李文成（1996）。其實你不懂我們的心—談族群特性與文化差異對原住民學生的影響。**山海文化雙月刊**，14，44-47。
- 李亦園（1978）。都市中高山族的現代化適應。載於**中央研究院成立五十週年紀念論文集**，717-739，台北市：中央研究院。
- 李亦園（1979）。社會文化變遷中的臺灣高山族青少年問題—五個村落的初步比較研究。**中央研究院民族學研究所集刊**，48，1-29。
- 李亦園、歐用生（1992）。我國山胞教育之方向定位與課程內容設計研究。**山胞教育研究叢書之四**。台北市：教育部教育研究委員會。
- 李亦園、瞿海源、蕭新煌、余光弘（1983）。**山地行政政策之研究與評估報告書**。台灣省民政廳委託中研院民族學研究所專案研究報告。台北市：中央研究院民族學研究所。
- 李宏鑑（2002）。WISC-III可以瞭解學習障礙兒童的學習特徵嗎？**國小特殊教育**，33，35-41。
- 李建興、簡茂發（1992）。縮短山地學校與平地學校教學效果差距之改進方案研究。**山胞教育研究叢書**。台北市：教育部研究會。
- 李桂英（2006）。特殊需求學生轉介前介入之做法探討與改進建議。**特教通訊**，36，

身心障礙及資賦優異學生鑑定標準（2002）。

周台傑（1999）。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**，頁75-92。台北市：教育部特殊教育工作小組。

周台傑、邱上真、宋淑慧（1993）。**多向度注意力測驗指導手冊**。台北：心理。

孟瑛如、陳麗如（2000）。學習障礙學生在魏氏兒童智力量表上顯現之特質研究。**特殊教育季刊**，74，1-11。

孟瑛如、陳麗如（2001）。**國民中小學學習行為特徵檢核表指導手冊**。台北：心理。

宗亮東、韓幼賢（1954）。臺灣山地兒童智力的研究。**測驗年刊**，1，26-32。

林丹雁（無日期）。從鑑定流程談學障學生國中升高中（職）加分條款的公平性與適切性。**高雄市立小港國中教師網站**。2007年9月4日，取自：
<http://teacher2.hkjh.kh.edu.tw/dendendata/6.研究發展與進修/從鑑定流程談學障學生國中升高中（職）加分條款的公平性與適切性.doc>

林桂如（2008）。回應性介入（RTI）內涵及其對國內涵和教育之啓示。**國小特殊教育**，45，68-77。

林素貞（2000）。附錄五：學習障礙鑑定診斷模式。載於柯華葳、邱上真編，**學習障礙學生鑑定與診斷指導手冊**，頁63。台北市：教育部特殊教育工作小組。

林素貞、邱上真、洪麗瑜（2000）。附錄三：內在能力差異名詞釋義。載於柯華葳、邱上真編，**學習障礙學生鑑定與診斷指導手冊**，頁39。台北市：教育部特殊教育工作小組。

林清標（1998）。**原漢族別、家庭結構與學業成就之關連性—以臺東縣為例**。國立臺東師範學院教育研究所碩士論文，未出版，臺東縣。

林義男（1993）。國中學生家庭社經背景、父母參與及其學業成就的關係。**輔導學報**，16，157-212。

邱清珠（2006）。轉介前介入模式之探討：以高雄市左營國小新生語文加強班為例。**特教通訊**，35，29-33。

柯華葳（1999）。**基礎數學概念評量施測說明**。台北市：行政院國家科學委員會特殊教育工作小組印行。

- 柯華蕙（1999）。**閱讀理解困難篩選測驗施測說明**。台北市：行政院國家科學委員會特殊教育工作小組印行。
- 柯華蕙、邱上真（2000）。**學習障礙學生鑑定與診斷指導手冊**。台北市：教育部特殊教育工作小組。
- 洪麗晴（1996）。**原住民與非原住民國小學童推理表現與其策略使用之差異研究**。國立新竹師範學院初等教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 洪麗瑜（1996）。**學習障礙者教育**（再版）。台北市：心理。
- 洪麗瑜（2001）。由「身心障礙學生十二年安置計畫」談學習障礙的鑑定。**學習障礙資訊站**，17，17-21。
- 洪麗瑜（2002）。**特殊需求轉介資料表**。洪麗瑜資源網。2007年12月2日。取自：
<http://nflcr.knu.edu.tw/liyuhung/chinese/modules/mydownloads/datashare/referralform100R.doc>
- 洪麗瑜（2005年8月18日）。**學習障礙鑑定工作檢討與建議—由「各縣市實施學習障礙學生鑑定工作調查表」談起**。2007年12月14日，取自：
<http://nflcr.knu.edu.tw/liyuhung/chinese/modules/mydownloads/visit.php?lid=40>
- 洪麗瑜（2006）。學障教育在臺灣的第一個三十年—回顧與展望。**特殊教育季刊**，100，3-15。
- 洪麗瑜、王瓊珠、張郁雯、陳秀芬、陳慶順、曾世杰、陳淑麗、謝燕嬌、陳美芳、吳怡潔、方金雅、柯華蕙、詹益綾（2007）。**中文閱讀障礙診斷測驗**。台北市：教育部。
- 洪麗瑜、陳淑麗、王瓊珠、方金雅、張郁雯、陳美芳、柯華蕙（2009）。閱讀障礙篩選流程的檢驗—篩選或教師轉介之比較。**特殊教育研究學刊**，34（1），1-22。
- 紀文祥（1977）。臺灣省阿美族青少年智力發展之研究。**教育與心理研究**，1，83-96。
- 胡永崇（1996）。障礙兒童轉介前介入的意義與做法。**特教園丁**，12（1），24-27。
- 胡永崇（2002）。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。
- 胡永崇（2004）。國民中小學閱讀障礙學生之WISC-III及基本學業測驗表現分析。**屏東師院學報**，20，141-180。
- 胡永崇、黃秋霞、吳兆惠、胡斯淳、顏玉華（譯）（2006）。**學習障礙**（原作者：William N.Bender）。台北市：心理。

原住民身份法（2001）。

孫家秀（1997）。學校情境中的原住民族群意象—臺東融合國中師生關係面向的探討。國立臺東師院教研所碩士論文，未出版，臺東縣。

孫清山、黃毅志（1996）。補習教育、文化資本與教育取得。中國社會學刊，19，2-44。

張建成（1994）。教育擴展過程中台灣土著的教育成就。教育研究資訊，2（3），23-37。

張建成、黃鴻文（1993）。光復以來台灣山胞之教育成就及其家庭相關因素的探討。台北市：行政院國家科學委員會。

張春興（1994）。教育心理學：三化取向的理論與實踐。臺北市：東華書局。

張英鵬（2000）。原住民特殊教育學童之調查研究。教育部委託研究報告。屏東縣：屏東師範學院特殊教育學系。

張英鵬（2004）。他山之石可攻錯—美國轉介前介入方案之推動與成效探討。屏東特殊教育，9，9-17。

張淑美（2001）。從教學第一場域探詢改善原住民中小學教育品質可為的方向。載於高強華、戴維揚主編，族群融合的新境界—原住民教育文化，112-134。台北市：國立臺灣師範大學。

張媛婷（2007）。高雄市國民中小學學習障礙學生鑑定實施狀況之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系特殊教育碩士論文，未出版，彰化縣。

張善楠、洪天來、張麟偉、張建盛、劉大瑋（1997）。社區、族群、家庭因素與國小學童學業成就的關係--台東縣四所國小的比較分析。臺東師院學報，8，27-52。

張善楠、黃毅志（1997）。原漢族別、社區與學童學業成績關聯性之因果機制。少數族群國際學術研討會。臺東縣：臺東師範學院。

張善楠、黃毅志（1999）。原漢族群、社區與家庭對學童教育的影響。載於洪泉湖、吳學燕（主編），台灣原住民教育，149-178。台北市：師大書苑。

張隆盛（1989）。花蓮縣宜昌國小山地學生學科成就報告。未出版。

教育部特殊教育通報網（無日期a）。九十二年五月國民小學階段身心障礙類學生統計概況。2007年12月20日，取自：<http://www.set.edu.tw/contact/92年5月統計概況/92年5月國小學生特教障.htm>

- 教育部特殊教育通報網（無日期b）。九十二年五月國民中學階段身心障礙類學生統計概況。2007年12月20日，取自：<http://www.set.edu.tw/contact/92年5月統計概況/92年5月國中學生特教障.htm>
- 教育部統計處（2008）。96學年度原住民族學生概況統計。2008年12月20日，取自：http://140.111.34.54/statistics/publication.aspx?publication_sn=667&pages=1
- 教育部統計處（2008）。96學年度國民中小學校基本統計鄉鎮市區別。2008年12月20日，取自：http://www.edu.tw/files/publication/B0013/96basic_city.xls
- 教育部統計處（2008）。96學年度國民中小學校概況統計。2008年12月20日，取自：<http://www.edu.tw/files/publication/B0013/96printable.xls>
- 教育部統計處（2008）。中華民國教育統計97年版。臺北市：教育部。
- 教育部統計處（2009）。97學年度原住民族學生概況統計。2009年6月13日，取自：http://140.111.34.54/statistics/publication.aspx?publication_sn=1212&pages=0
- 教育部統計處（2009）。97學年度國民中小學校基本統計鄉鎮市區別。2009年6月13日，取自：http://www.edu.tw/files/publication/B0013/97basic_city.xls
- 教育部統計處（2009）。97學年度國民中小學校概況統計。2009年6月13日，取自：http://140.111.34.54/statistics/publication.aspx?publication_sn=1239&pages=0
- 教育部統計處（2009）。中華民國教育統計98年版。臺北市：教育部。
- 許天威（1986）。學習障礙者之教育。台北市：五南。
- 許木柱（1992）。山胞輔導措施績效之檢討。台北市：行政院研考會。
- 許享良（2004）。臺灣地區高中職以上特殊教育現況與未來展望（中區）。特殊教育法修法—台灣特殊教育的現狀與未來研討會。國立台中教育大學。
- 郭靜姿、張蘭琬、王曼娜、盧冠每（2000）。文化殊異學生學習潛能評估之研究。特殊教育研究學刊，19，253-278。
- 郭靜姿、張蘭琬、林秋妹、王曼娜、盧冠每（1999）。文化殊異學生之學習特質研究。特殊教育研究學刊，17，325-344。
- 陳心怡、朱建軍、陳榮華（2000）。WISC-III 分測驗組合之假設解釋與信度估計。特殊教育研究學刊，19，1-14。
- 陳心怡、洪儷瑜（2007）。由心評教師看特教鑑定工作的困境和展望。載於96年特殊教育年刊，特殊教育的資源與支援，149-168。

- 陳心怡、楊宗仁（2000）。WISC-III分測驗特殊組型基本率研究：臺灣常模、學習障礙及注意力缺陷過動症兒童之比較。**測驗年刊**，47（2），91-110。
- 陳世輝（1995）。原住民兒童生物概念及生物分類之研究。國科會委託專案研究報告。NSC 84- 2511- S- 026- 002。
- 陳怡靖、鄭耀男（2000）。台灣地區教育階層化之變遷—檢驗社會資本論、文化資本論及財務資本論在台灣的適用性。**國家科學委員會彙刊：人文及社會科學**，10（3），416-434。
- 陳建志（1998）。族群及家庭背景對學業成績之影響模式—以台東縣原、漢學童做比較。**政大教育與心理研究**，21，85-106。
- 陳美芳（1985）。「修訂魏氏兒童智力量表」對國小閱讀障礙兒童的診斷功能之探討。**特殊教育研究學刊**，1，249-275。
- 陳美芳（1985）。「修訂魏氏兒童智力量表」對國小閱讀障礙學童之診斷功能之探討。國立台灣師範大學輔導研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 陳淑麗（2004）。轉介前介入對原住民閱讀障礙診斷區辨效度之研究。國立台灣師範大學特殊教育學系博士論文，未出版，台北市。
- 陳淑麗、洪儷瑜、曾世杰（2005）。以國語補救教學診斷原住民低成就學童是否為學習障礙：轉介前介入的效度考驗研究。**特殊教育研究學刊**，29，127-150。
- 陳淑麗、洪儷瑜、曾世杰（2007）。轉介前介入在學障鑑定之可行性研究：以原住民低成就國小學童為例。**特殊教育研究學刊**，32（2），47-66。
- 陳淑麗、曾世杰、洪儷瑜（2006）。原住民國語文低成就學童文化與經驗本位補救教學成效之研究。**師大學報**，51（2），147-171。
- 陳順利（1998）。原、漢青少年飲酒行為與學業成就之追蹤調查。臺東師院教研所碩士論文。未出版，臺東縣。
- 陳順利（2001）。原、漢青少年飲酒行為與學業成就之追蹤調查：以臺東縣關山地區為例。**政大教育與心理研究**，24，67-98。
- 陳榮華（主編）（1997）。**魏氏兒童智力量表第三版（中文版）指導手冊**。台北：中國行為科學社。
- 單延愷、洪儷瑜（2003）。由操作性概念談學習障礙。**特殊教育季刊**，87，9-17。
- 單延愷、洪儷瑜（2003）。由操作性概念談學習障礙。**特殊教育季刊**，87，9-17。

- 曾志朗(1982)。文字組合在閱讀歷程及認知能力間的關係：兼論中文閱讀研究在當代認知科學上的地位。載於高尚仁、鄭昭明編，**中國語文的心理學研究**，85-102頁。台北市：文鶴。
- 湯仁燕(2001)。差異、認同與多元—原住民教育的文化認同課題。載於高強華、戴維揚主編，**族群融合的新境界—原住民教育文化**，44-74。台北市：國立臺灣師範大學。
- 黃秀霜(2001)。**中文年級認字量表施測說明**。台北市：心理。
- 黃秀霜、鄭美芝(2003)。**國小注音符號能力診斷測驗指導手冊**。台北：心理。
- 黃姿慎(2006)。**學習障礙學生在魏氏兒童智力量表表現特質之研究**。國立新竹教育大學特殊教育系碩士班論文，未出版，新竹市。
- 黃柏華、梁怡萱(2005)。轉介前介入於特殊教育中的角色探析。**特殊教育季刊**，95，1-11。
- 黃茂夫、溫寶珠(1996)。原住民學生在山地或平地就讀之學習成效差異研究。**原住民教育季刊**，3，21-48。
- 黃桂君(1998)。國小語文學習障礙兒童在「修訂考夫曼兒童智力測驗」與「魏氏兒童智力量表」表現之分析。**新竹師院學報**，11，301-325。
- 黃瑞珍(2001)。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。
- 黃毅志(1990)。台灣地區教育機會之不平等。**思與言**，28(1)，93-125。
- 黃毅志(1992)。地位取得：理論與結構分析。**思與言**，30(4)，131-167。
- 黃毅志(1996)。臺灣地區民眾地位取得之因果機制—共變結構分析。**東吳社會學報**，5，213-248。
- 黃毅志(2001)。都市原住民階層變遷史。載於蔡明哲(主編)，**都市原住民史篇**，51-89。南投縣：臺灣省文獻委員會。
- 楊坤堂(2001)。量身訂作：學習障礙與情緒障礙學生的鑑定與診斷。**國小特殊教育**，32，5-13。
- 楊肅棟(2001)。學校、教師、家長與學生特質對原漢學業成就的影響—以台東縣國小為例。**台灣教育社會學研究**，1，209-247。
- 葉明芳(2005)。原漢國小學童補習行為與學業成績的差異之探討—以台東縣國小

六年級為例。國立台東大學教育研究所社會科教學碩士班碩士論文，未出版，台東縣。

詹文宏（2006 年 12 月）。學校行政人員及教師對學習障礙學生就讀高中職之探討。
特殊教育叢書—特殊教育的現在與未來。台中市：國立台中教育大學。

臺東縣政府教育處（2008年10月14日）。97年度學障鑑定實施計畫及附件表格【公告】。2008年10月14日，取自：

http://post.boe.ttct.edu.tw/news/board_show.php?bo_no=2058

臺東縣特殊教育網路通報系統（無日期）。2008年7月1日，取自：

<http://163.21.111.3/spcs2003/reg/student/stulist.asp?vmode=身障生>

臺東縣特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會心理評量小組證照制度實施要點
（2006）。

趙武升（2003）。中部地區特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會運作狀況之研究。
國立彰化師範大學特殊教育學系特殊教育行政學碩士班碩士論文，未出版，彰化縣。

潘宏明（1995）。花蓮縣原住民國小學童數學解題後設認知行為及各族原住民固有文化所具有的幾何概念之調查研究。國科會委託專案研究報告。NSC- 87- 2511-S- 003- 039。

潘希固（1990）。使用修訂魏氏兒童智力量表診斷學習障礙兒童。**特殊教育季刊**，35，26-31。

盧強（1986）。山地國中學生自我概念、生活適應與學業成就調查研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士班論文，未出版，台北市。

謝世忠（1987）。認同的污名—台灣原住民的族群變遷。台北市：自立晚報社。

謝高橋（1991）。台灣山胞遷移都市後適應問題之研究。台北市：行政院研究發展考核委員會。

鍾曉芬（2003）。魏氏兒童智力量表第三版（WISC-III）對學習障礙學生診斷功能之探析。國立台東大學教育研究所碩士論文，未出版，台東市。

鍾曉芬、孟瑛如（2004）。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析。**特殊教育研究學刊**，26，319-341。

瞿海源（1983）。山地教育政策評估。載於李亦園等撰，**山地政策評估報告書**。臺北市：中央研究院。

- 譚光鼎（1998）。**原住民教育研究**。台北市：五南。
- 譚光鼎（2002）。**台灣原住民教育：從廢墟到重建**。台北市：師大書苑。
- 蘇船利（2006）。原住民學生智力低？**師友月刊**，466，45-48。
- 蘇輝明（2004）。原住民學童之學習風格與教育上的應用。**網路社會學通訊期刊**，40，<http://mail.nhu.edu.tw/~society/e-j/40/40-11.htm>



英文部分

- Bateman, B. (1992). Learning disabilities, The changing Landscape. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 29-36.
- Berninger, & Abbott. (1994). Redefining learning disabilities. In G. R. Lyon (ED.), *Frames of reference for the assessment of learning disabilities: new views on measurement issues* (p163-183). Baltimore: Brookes.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Braden, J. P. (1987). A comparison of regression and standard score discrepancy Methods for learning disabilities identification: Effects on racial representation. *Journal of School Psychology*, 25, 23-29.
- Brosnan, F. L. (1983). Overrepresentation of low-socioeconomic minority students in special education programs in California. *Learning Disability Quarterly*, 6, 517-525.
- Caren, Floyd(1996). Achieving Despite the Odds: A Study of Resilience among a Group of African American High School Seniors. *The Journal of Negro Education*. Vol.65 Issue 2, 181-189.
- Cegelka, P. T., & Berdine, W. H. (1995). *Effective instruction for students with learning difficulties*. Boston: Allyn and Bacon.
- Chalfant, J. C. (1985). Identifying learning disabled students: A summary of the national task force report. *Learning Disabilities Focus*, 1(1), 9-20.
- Clifton, R. A. (1981). Ethnicity, Teachers' Expectation, and the Academic Achievement Process in Canada. *Sociology of Education*, 54, 291-301.
- Coladarci, T. & Breton, W. (1997). Teacher Efficacy, supervision, and the Special Education Resource-Room teacher. *Journal of Educational Research*, 90, 230-239.
- Colarusso, R. P., Keel, M. C., & Dangel, H. L. (2001). A comparison of eligibility criteria and their impact on minority representation in LD program. *Learning Disabilities Research*, 16(1), 1-7.

- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Connolly, Paul. (1995). Racism, Masculine Peer-Group Relations and the Schooling of African/Caribbean Infant Boys. *British Journal of Sociology of Education*. Vol.16 Issue 1, 74-92.
- Corsini, R.J. (1984). *Encyclopedia of psychology*. N.Y.: John Wiley.
- Coutinho, M. J., Oswald, D. P., & Best, A. M. (2002). The influence of sociodemographics and gender on the disproportionate identification of minority students as having learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 23(1), 49-59.
- DiMaggio, P. & Mohr, J. (1985). Cultural Capital, Educational Attainment, and Marital Selection. *American Journal of Sociology*, by The University of Chicago. 1231-1259.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on The Grades of U.S. High School Students. *American Sociological Review*, 47, 189-201.
- Emmer, E. T. & Hickman, J. (1991). Teacher Efficacy in Classroom Management and Discipline. *Educational & Psychological Measurement*, 15(3), 755-765.
- Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1994). Winter setback: The racial composition of schools and learning to read. *American Sociological Review*, 59, 446-460.
- Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1988). Factors affecting achievement test scores and marks of black and white first graders. *The Elementary School Journal*, 88(5), 449-471.
- Erickson, F. (1988). Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, 18(4), 336-355.
- Farkas, G., & Keven V. (1996). Appropriate Tests of Racial Wage Discrimination Require Controls for Cognitive Skill: Comment on Cancio, Evans, and Maume. *American Sociological Review*, 61, 557-558.
- Farkas, G., Grobe, R. P., Sheehan, D., & Shuan, Y. (1990). Cultural resources and school success: Gender, ethnicity, and poverty groups within an urban school district. *American Sociological Review* , 55 , 127-142.

- Finn, J. D. (1982). Patterns in special education placement as revealed by the OCR survey. In K. A. Heller, W. Holtzman, & S. Messick (Ed.), *Placing children in special education: A strategy for equity* (p. 322-381). Washington, DC: National Academy Press.
- Frankenberger, W., & Fronzaglio, (1991). States' definitions and procedures for identifying children with mental retardation: Comparison over nine years. *Mental Retardation*, 29, 315-321.
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D., (1998). Treatment validity: A unifying concept for reconceptualizing the identification of learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 13(4), 204-219.
- Goldsmith, P. A. (2004). Schools' racial mix, students' optimism, and the black-white and latino-white achievement gaps. *Sociology of Education*, 77, 121-147.
- Harry, B., & Anderson, M. (1994). The disproportionate placement of African American males in special education programs: A critique of the process. *Journal of Negro Education*, 63(4), 602-619.
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act*, 20 U.S.C. §300.8(c)(10) (2004).
- Jerks, C., Marshall S., Henry, A., Mary, J. B., David, C., & Herbert, G. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in American*. New York: Harper and Row.
- Kaluger, G., & Kolson, G. J. (1978). *Reading and learning disabilities*, 2nd ed. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Kinsbourne, M., & Hiscock, M. (1983). *The normal and deviant development of functional later-III*, 4th Ed. N.Y.: John Wiley.
- Kirk, S. A., & Elkin, J. (1975). Characteristics of children enrolled in Child Service Demonstration Centers. *Journal of Learning Disabilities*, 8, 630-637.
- Lemoine, N. R. (2001). Language variation and literacy acquisition in African American students. In J. L. Garris, A. G. Kamhi, & K. E. Pollock. (Eds.), *Literacy in African American communities*. (169-194) Mahwah, NJ: Hampton Press.
- Lerner, J. W. (1997). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*. New York: Houghton Mifflin Company.

- MacMillan, D. L., Gresham, F. M., Lopez, M. F., & Bocian, K. (1996). Comparison of students nominated for pre-referral interventions by ethnicity and gender. *The Journal of Special Education*, 30(2), 133-151.
- Nicholson, T. (1997). Closing the gap on reading failure: Social Background, Phonemic Awareness, and Learning to read. In Benita A, B., (Eds) *Foundations of reading acquisition and dyslexia*. 381-408. Mahwah, New Jersey3.
- Patton, J. M. (1992). Assessment and identification of African-American learners with gifts and talents. *Exceptional Children*, 59, 150-159.
- Pressley, M. (2006). Motivation and literacy. In M. Pressley. *Reading instruction that works* (pp. 371-416), New York: The Guilford Press.
- Reiff, H. B., Berber, P. L., & Ginsberg, R. (1993). Definitions of learning disabilities from adults with learning disabilities: the insiders' perspectives. *Learning Disabilities Quarterly*, 16, 114-126.
- Rothermund, D. & Simon, J (Eds.) (1986). *Education and the Integration of Ethnic Minorities*. London: Frances Pinter.
- Rowan, B. P., Chiang, F. S. & Miller, R. J. (1997). Using Research on Employees' Performance to Study the Effects of Teachers on Students' Achievement". *Sociology of Education*, 70(4), 256-284.
- Sewell, William, H., Robert, M., Hauser, Duane, F., Alwin, Dorothy, M. E., Janet, A. F., Kenneth, G. L., & Vimal, P. S. (1975). *Education, Occupation, and Earnings: Achievement in the Early Career*. New York: Academic Press.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). Different scores in the identification of children with learning disabilities: It's time to use a different method. *Journal of School Psychology*, 40(1), 65-83.
- Travers, J. F. (1982). *The growing child*. N.Y.: Scott, Foresman & Company.
- Tzeng, S. J. (2007). Learning Disabilities in Taiwan: A case of Cultural Constraints on the Education of Students with Disabilites. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(3), 170-175.
- Useem, E. L. (1992). Middle Schools and Math Groups: Parents' Involvement in Children's Placement. *Sociology of Education*, 65, 263-279.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D.M., & Lyon, G. R. (2000). Differentiation between

difficult to remediate and readily remediated poor readers: More evidence against the IQ-achievement discrepancy definition of reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 33(3), 223-238.

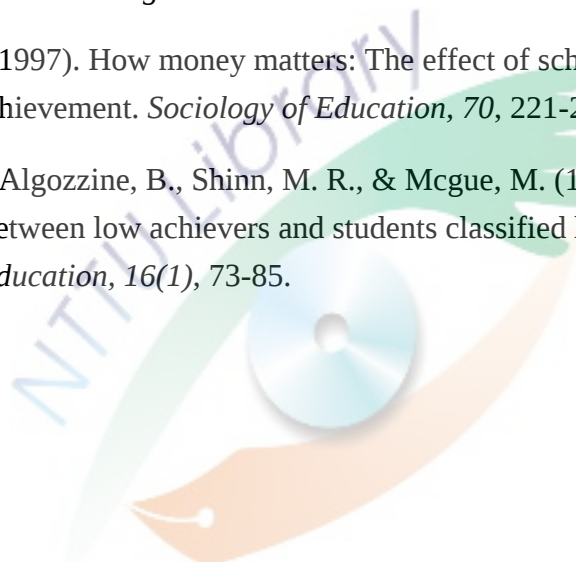
Warner, T. D., Dede, D. E., Garnan, C. W., & Conway, T. W. (2002). One size still does not fit all in specific learning disability assessment across ethnic groups. *Journal of Learning Disabilities*, 35(6), 500-508.

Washington, J. A. & Craig, H. K. (2001). Reading performance and dialectal variation. In J. L. Garris, A. G. Kamhi, & K. E. Pollock. (Eds.), *Literacy in African American communities*. Mahwah, New Jersey: London. 147-168.

Washington, J. A. (2001). Early literacy skills in African-American children: Research considerations. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 213-221.

Wenglinsky, H. (1997). How money matters: The effect of school district spending on academic achievement. *Sociology of Education*, 70, 221-237.

Ysseldyke, J. E., Algozzine, B., Shinn, M. R., & McGue, M. (1982). Similarities and difference between low achievers and students classified learning disabled. *Journal of Special Education*, 16(1), 73-85.



附錄一、臺東縣學習障礙學生鑑定申請相關表件

臺東縣國民中小學九十七年度學習障礙學生鑑定申請資料審核表

(請粘貼於紙袋封面，一學生一袋)

◎編號：_____ (由鑑輔會填寫) ◎填表日期：_____年____月____日

◎學生姓名：_____ ◎就讀學校：_____國中/小

◎學校承辦人：_____ (職稱：_____ 聯絡電話：_____ 分機：_____)

◎國二或國三重新鑑定個案：☐ 否 ☐ 是 原鑑定年度：_____ 【參特教通報網之資料】

項次	資料內容	審核 (本欄由審查人員勾選)		備註
		校內初審	收件單位複審	
一	鑑定申請手冊	☐ 具備 ☐ 未具備	☐ 具備 ☐ 未具備	
二	戶口名簿(或戶籍證明文件)影本	☐ 具備 ☐ 未具備	☒ 具備 ☐ 未具備	
三	學生輔導資料紀錄表/IEP 影本	☐ 具備 ☐ 未具備	☒ 具備 ☐ 未具備	
四	學生學習障礙特徵觀察表	☒ 具備 ☐ 未具備	☒ 具備 ☐ 未具備	
五	學生健康檢查紀錄表影本	☐ 具備 ☐ 未具備	☐ 具備 ☐ 未具備	
六	歷年學業成績證明 (國中改以近2次班級段考成績)	☐ 具備 ☐ 未具備	☐ 具備 ☐ 未具備	
七	國中、國小相關測驗紀錄影本	☐ 具備 ☐ 未具備	☐ 具備 ☐ 未具備	可不檢附
八	公、私立教學醫院醫療證明暨相關 診斷資料(診斷：_____)	☐ 具備 ☐ 未具備	☐ 具備 ☐ 未具備	可不檢附
九	特殊需求學生轉介資料表(100問)	☐ 具備 ☐ 未具備	☐ 具備 ☐ 未具備	
十	家長同意書及問卷	☐ 具備 ☐ 未具備	☐ 具備 ☐ 未具備	
十一	不參加 國二、國三重新鑑定生切結書	☐ 具備 ☐ 未具備	☐ 具備 ☐ 未具備	
審查結果		☐ 全部具備	☐ 全部具備 ☐ 未完全，退件	
審查人員簽章				

※注意事項：

1. 本表中有◎號處請受理學校填寫並依繳交資料狀況於該欄中打v，「編號」處請勿填寫。
2. 所有繳交資料請以A4格式影印彙整，報名時請將繳交資料依「項目次序」貼好、裝訂。
3. IEP影本及第十項以後之測驗記錄紙正本，請依序彙整於鑑定申請手冊之後。

臺東縣國民中小學九十七年度學習障礙學生鑑定申請手冊

一、學習障礙學生鑑定申請表

編號：

填表日期： 年 月 日

※下表由申請學生之家長（或監護人）及就讀學校共同填寫並核章（共2頁）。

學生基本資料	姓名			性別	☐ 男 ☐ 女	外籍配偶子女
	出生日期	年	月	日	身份證號碼	☐ 是：國籍_____ ☐ 否
	戶籍住址					原住民籍
	現在住所					☐ 是 ☐ 否
	就讀學校	____鄉鎮市____國民中/小學			☐ 重新鑑定個案（國二、國三生）	
	就學狀況	☐ 國小____年級 ☐ 國中____年級				
	就學類型	☐ 未接受特殊教育 ☐ 接受特殊教育（ ☐ 資源班 ☐ 自足式啟智班 ☐ 自足式啟聰班 ☐ 其他_____）				
家長或監護人資料	家長或監護人姓名			職業		與學生關係
	聯絡電話	0：() _____ H：() _____ 行動電話：_____				
檢附證件	☐ 戶口名簿（或戶籍證明文件）影本 ☐ 學生輔導資料紀錄表（或 IEP 資料）影本 ☐ 學生學習障礙特徵觀察表 ☐ 學生健康檢查紀錄表影本 ☐ 歷年學業成績證明正本（或學籍資料卡影本） ☐ 國中、小相關測驗紀錄影本（若無則免附） ☐ 公、私立教學醫院醫療證明暨相關診斷資料（診斷：_____）（若無則免附） ※上述證件資料若有缺件將不予受理申請。					
國中（小）階段測驗紀錄	是否曾經做過任何測驗： ☐ 是（請填寫下表） ☐ 否（以下免填）					
	測驗名稱	測驗日期	測驗原始分數	百分等級	測驗結果	施測者

二、戶口名簿影本（將原稿縮小 80% 貼上，並將學生姓名及族籍以紅筆圈出）



三、學生輔導紀錄表影本一（請將原稿縮小 80% 影印貼上）



三、學生輔導紀錄表影本二（請將原稿縮小 80% 影印貼上）



三、學生輔導紀錄表影本三（請將原稿縮小 80% 影印貼上）



四、學生學習障礙特徵觀察紀錄表（該表內容應填寫詳盡，請勿簡寫）

學 生 基本資料	學 校： 班 級： 姓 名：	填表人	姓名： 與個案關係： ☐ 特教班教師 ☐ 父母 ☐ 普通班導師 ☐ 其他
學習障礙 鑑定基準	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，且經評估確定後一般教育所提供之學習輔導無顯著成效者。		
符合學習障礙可能特徵行為之具體描述、教學輔導及結果描述	學生特徵行為描述	教學輔導內容及評量結果陳述	
	☐ 知覺動作協調：		
	☐ 注意力		
	☐ 記憶力：		
	☐ 理解推理		
	☐ 社交技巧：		
	☐ 聽覺理解：		
	☐ 口語表達：		
	☐ 拼音：		
	☐ 識字：		
	☐ 閱讀：		
	☐ 書寫：		
	☐ 數學：		
	☐ 其他：		

五、學生健康檢查紀錄表影本（請將原稿縮小 80% 影印貼上）



六、學業成績證明正本／學籍資料卡影本（請將原稿縮小 80% 影印貼上）



七、國中／小相關測驗紀錄影本



八、公、私立教學醫院醫療證明暨相關診斷資料



臺東縣國民中小學疑似學習障礙學生鑑定資料檢核表

基 本 資 料		是否為國二、三重新鑑定 ☐ 是 ☐ 否	
學校：	國	班別：	年 班 班級導師：
學生姓名：		出生年月日：	
身份字號：			
提報鑑定學校應提供的轉介資料(由轉介老師勾選、轉介學校檢覈)			
編號	資料項目	是 (✓)	否 (✓)
1	家長同意書		
2	勾選 100 題特殊需求學生轉介資料表		
	(老師是否提供學生學習困難的文字說明?)		
3	勾選普通班級教師訪談表		
4	附上該生學籍資料表、班上的成績表(上學期和本學期)		
5	可以呈現聽說讀寫算困難的考試卷、學習單或作業(部分影印)		
測驗資料(輔導室紀錄或心評教師施測)			
1	彩色瑞文氏測驗(CPM)、標準瑞文氏測驗(SPM)		
2	基礎數學概念評量表【心評教師施測】		
3	閱讀理解測驗【心評教師施測】		
4	中文年級認字測驗【心評教師施測】		
5	魏氏智力測驗【心評教師施測】		
6	其他測驗		
其他醫學或心理的診斷紀錄			
7	診斷：	日期：	醫院或機構
其他說明：			

提報轉介老師：

主任：

校長：

日期： 年 月 日

特殊需求學生轉介資料表

學校：_____ 年級：_____ 姓名：_____

生出年月日：____年____月____日 實際年齡：____歲 轉介者：_____

是否為國二或國三重新鑑定生？ 原鑑定年度_____

是否為外籍配偶子女？ ☐否 ☐是：家長國籍：_____

兒童家中的主要語言是？ ☐國語 ☐台語 ☐客語 ☐原住民語 ☐外國語

請學校導師與熟悉孩子的人員根據該生在普通班或其他教育環境學習情形，勾選出該生可能的適應狀況，請在下列九項每一大項中至少要勾選一題，(如果沒有適合的項目，請務必考慮勾選有網底的題目)，但請盡量勾選適合的所有項目，每一項內各題均可以複選。打**者一定要填答。

一、生理方面(請盡量勾選適合的所有項目，可以複選)

- ☐1. 身體狀況長期不佳，常因病請假或缺課
- ☐2. 由醫院診斷現罹患慢性疾病(_____病)
- ☐3. 曾罹患過重大疾病(_____病 _____歲時罹患)
- ☐4. 生理動作發展較一般孩子明顯的遲緩
- ☐5. 體質特別差，無法在一般教室(需要那些調整？_____)
- ☐6. 生理狀況與一般同年齡孩子差異不大(或差不多健康)

二、感官動作方面(請盡量勾選適合的所有項目，可以複選)

- ☐7. 已領有身心障礙手冊(程度：_____度，類別：_____類)
- ☐8. 有嚴重視力問題(類型：____近視，____遠視，____其他_____)
- ☐9. 經常揉眼睛，看東西會眯眼睛或貼課本或桌面貼得很近
- ☐10. 發音不清楚，或聲調不對
- ☐11. 經常要別人大聲說話或請人靠近一點再重說一遍
- ☐12. 經常會跌倒或碰撞東西
- ☐13. 動作明顯的比一般同學慢很多
- ☐14. 不大會(或很少)拿剪刀、筷子等需要手部精細動作的工具
- ☐15. 不大會(或很少)跳繩、走平衡木、打球或一般學校操場的體能活動
- ☐16. 不太會獨立行走，需要輪椅、拐杖或家具等輔助工具或他人的協助
- ☐17. 感官動作方面的發展與一般同年齡孩子差異不大，甚至更好

三、學業表現方面(請盡量勾選適合的所有項目，可以複選)

- ☐18. 整體學業成績長期(一學年以上)為全班最後五名
- ☐19. 部份科目長期(一學年以上)為全班最後五名
- ☐20. 學業表現經常起伏很大，可以由中等以上滑落到全班倒數
- ☐21. 整體學業成績自____年級起突然劇落，從此一蹶不振
- ☐22. 部份學科(_____科)自____年級起劇落，從此一蹶不振
- ☐23. 不會注音符號

- ☐24. 不會認字，或會認讀的字很少(比一般同學少很多)
- ☐25. 無法讀課本或考卷說明
- ☐26. 閱讀不流暢
- ☐27. 無法理解課文大意或複述閱讀內容的重點
- ☐28. 不會抄寫
- ☐29. 寫字困難，連仿寫或抄聯絡簿有困難
- ☐30. 不會寫出完整通順的句子(尚未教到者，請在此☐打 X)
- ☐31. 不會分類，如依據顏色、大小或形狀等性質區分
- ☐32. 不會一對一的數數
- ☐33. 只能背出 20 以下的數字
- ☐34. 需要手指協助運算加減
- ☐35. 會加減運算，但不會解應用問題
- ☐36. 會加減，但不會乘除(尚未教到者，請在此☐打 X)
- ☐37. 會加減乘除的運算，但不會解應用問題(尚未教到者，請在此☐打 X)
- ☐38. 雖然學過小數、分數，但小數、分數或比例的概念差，不會運用(尚未教到者，請在此☐打 X)
- ☐39. 請務必選答此題。該生現有之學業表現大致如何？請依各項勾選： **
- | | |
|-------------------------------------|-----------------------------------|
| 整體學業： ☐ 中等以上 | ☐ 全班平均數左右 |
| ☐ 中下到最後 30% | ☐ 全班最後 15% |
| 數學科： ☐ 中等以上 | ☐ 全班平均數左右 |
| ☐ 中下到最後 30% | ☐ 全班最後 15% |
| 國語科： ☐ 中等以上 | ☐ 全班平均數左右 |
| ☐ 中下到最後 30% | ☐ 全班最後 15% |

四、學習能力方面(請畫量勾選適合的所有項目，可以複選)

- ☐40. 學習速度緩慢，明顯的比一般同班同學較差
- ☐41. 記憶力差，記不住當天老師或父母的交代
- ☐42. 注意力差，不易持續專心任何活動
- ☐43. 組織力差，說話或做事顯得凌亂，沒有重點與組織
- ☐44. 理解能力差，常弄不清楚抽象或較複雜的符號或詞彙
- ☐45. 學習能力在不同事物表現差異很大，對某些科目或事物表現得特別好
(與一般同學相比在中等以上)
- ☐46. 學習能力大致與一般同年齡的同學差不多，甚至更好

五、口語能力方面(請畫量勾選適合的所有項目，可以複選)

- ☐47. 口語能力表達差，無法與老師或同學溝通
- ☐48. 聽話理解能力差，常抓不到老師或同學說話的重點
- ☐49. 在學校幾乎不說話
- ☐50. 不太能和別人閒談，不太能接續別人的話題
- ☐51. 說話不清楚，一般人不易聽得懂
- ☐52. 不喜歡聽人講解，聽課比自己看書學習時顯得不專心

- ☐53. 經常重複簡單的詞彙或短句
- ☐54. 不會主動表達自己的需求
- ☐55. 口語能力與一般同年齡的同學差不多

六、團體生活方面(請盡量勾選適合的所有項目，可以複選)

- ☐56. 上課經常會隨意離開座位或教室
- ☐57. 上課經常沒有反應、呆坐或打瞌睡
- ☐58. 無法參與團體活動(遊戲、比賽)
- ☐59. 無法遵守班級(或團體)的常規
- ☐60. 下課經常一個人，沒有人和他玩
- ☐61. 上課會亂出聲、走動或作弄別人而影響教室學習
- ☐62. 愛頂嘴，公開頂撞師長的指示
- ☐63. 經常不交作業、或不做掃地工作
- ☐64. 會曠課、逃家、或逃學
- ☐65. 霸道，經常要別人讓他，不能忍受同學的不一樣或打擾
- ☐66. 班上大多數同學都討厭他，會拒絕與他同座或在一起
- ☐67. 在學校與同學相處方面和一般同年齡孩子差不多

七、個人生活適應方面(請盡量勾選所有適合的項目，可以複選)

- ☐68. 髒亂、無法維持個人衛生
- ☐69. 不會自行穿脫衣服
- ☐70. 不會自行上廁所，會遺尿或大便在褲子上
- ☐71. 應變能力差，不會隨著情境調整自己的行為或態度
- ☐72. 動作速度跟不上教室(或班級團體)的活動腳步
- ☐73. 不會自行由教室到廁所、福利社或學校內其他的地方
- ☐74. 上課鐘響不會自行回教室
- ☐75. 經常忘記帶上課需要的文具或書本、或繳交的作業
- ☐76. 經常遺失個人物品，不會保管自己的東西
- ☐77. 在學校所從事的活動(休閒或社交活動)比一般同學少很多
- ☐78. 對於環境不預期的變化(如調課、換座位)會有明顯不適應的反應
- ☐79. 可以像一般同年齡的同學照顧自己

八、行為情緒適應方面(請盡量勾選所有適合的項目，可以複選)

- ☐80. 情緒表達不適當，和情境不合
- ☐81. 退縮、膽子很小
- ☐82. 悶悶不樂、沒有精力似的
- ☐83. 脾氣很大，經常會生很大的脾氣、罵人
- ☐84. 經常攻擊同學或破壞物品
- ☐85. 經常會抱怨身體不舒服或疼痛，但醫生找不出疼痛的原因
- ☐86. 一不滿意，就會哭鬧不停

- ☐87. 比一般同學更容易緊張、焦慮
- ☐88. 不會保護自己，經常受同學欺負或佔小便宜
- ☐89. 待人處事或行為舉止顯得比一般同學幼稚、不成熟
- ☐90. 對周遭的人或活動不太有反應，好像不感興趣
- ☐91. 經常重複出現相同的動作、或發出相同的聲音
- ☐92. 行為與情緒表達與一般同年齡同性別同學差不多

九、家庭與社區方面（請盡量勾選適合的所有項目，可以複選）

- ☐93. 曾經因故長期（一年以上）離開國內的國中小（例如：出國、中輟、疾病）
- ☐94. 放學後沒有人可以提供課業上的協助或督導
- ☐95. 放學後沒有人會監控學生的行動
- ☐96. 長期不和父母雙親同居住在一起
（目前監護人與孩子的關係_____）
- ☐97. 家庭經濟清寒（屬於社會局低收入戶或主要家長長期失業）
- ☐98. 家庭居住環境充滿不好的影響（例如：電動玩具店、色情或賭博行業、
幫派或犯罪組織）
- ☐99. 父親或母親不是本國國籍（☐父親 ☐母親是_____國人）
- ☐100. 家庭狀況與一般同學差不多，或是更好

十、其他：上面沒有列出來項目，但根據您的觀察，學生還有哪些需要被關心的問題？如各學科的學習、情緒、健康、行為、家庭狀況等等請盡量列舉於下：

普通班級教師訪談表

(由提報老師先填寫，再由特教心評老師進行訪談確認。)

1. 所轉介學生在班級學習上有哪些困難？

2. 教師針對所轉介學生的學習困難問題，採取之教學調整或其他各項加強輔導措施？

- _____ (1) 提醒他要更用功。
- _____ (2) 給予特別的或額外的鼓勵支持。
- _____ (3) 安排對他有利的座位。
- _____ (4) 調整教學方式。
- _____ (5) 利用小組比賽給予團體壓力。
- _____ (6) 請家人在家多加督導。
- _____ (7) 調整作業內容或目標。
- _____ (8) 調整考試方式或內容。
- _____ (9) 調整學習內容或目標。
- _____ (10) 允許上課使用輔助物品（錄音機、計算機、或講義）。
- _____ (11) 允許在不干擾上課的情況下暫時不參與學習。
- _____ (12) 安排小老師協助指導。
- _____ (13) 尋求校內資源班指導（例如資源班、愛心媽媽）。
- _____ (14) 額外補救教學。
- _____ (15) 針對他的困難教導他學習方法或策略。

3. 就教師所知，此生的學習困難是從什麼時候開始的？曾經是過哪些補救措施？根據誰 _____ 的說法，從 _____ 開始出現學習困難。

曾經採用的方法有：

- | | |
|----------------------------------|--|
| ☐ 參加課後輔導。 | ☐ 請家教。 |
| ☐ 教師額外補救。 | ☐ 教師請班上同學當小老師指導。 |
| ☐ 參加資源班。 | ☐ 利用他喜歡的增強物作獎勵。 |
| ☐ 看醫生。 | ☐ 順其自然，未採用任何補救方式或輔助品。 |
| ☐ | |

臺東縣學習障礙學生鑑定說明

親愛的家長，您好：

貴子弟 因為在學習上似乎有些困難，為了幫助他的學習，臺東縣教育處特別安排了免費的服務，由臺東縣政府特殊教育學生鑑定安置及就學輔導委員會(簡稱鑑輔會)敦聘受過訓練的老師給孩子進行一些測驗，並做專業的鑑定。期望透過這個鑑定，可以發現孩子是不是學習障礙，而給予學習協助。

為了孩子的學習，希望您能同意我們為他安排的鑑定，這個鑑定不會造成身體或心理的傷害，也不影響學校目前的學習。完成鑑定之後，將會向您說明鑑定的結果，提出我們的建議，並徵詢您的意見。

如果您同意，麻煩您填妥同意書，請孩子交回導師。如果孩子曾經接受相關的鑑定，請在回條上勾選，並提供醫療院所之相關測驗。謝謝您的合作。最後敬祝

平安順利

臺東縣 國民學 啟

中 華 民 國 年 月 日

將下聯回條填妥, 讓孩帶回學校交給導師, 謝謝您。

臺東縣學習障礙學生鑑定家長同意書

(請在以下兩選項中擇一打 V)

1. 茲同意敝子弟_____學習障礙鑑定。 ☐同意 ☐不同意
2. 敝子弟曾經接受過相關的醫學診斷或鑑定。 ☐是 ☐否
【鑑定資料請附交給學校一份做為參考】
3. 我願意將鑑定結果影印本給學校一份作為參考。 ☐是 ☐否

家長簽章：

聯絡地址：

電話：

此致

國中(小)

中 華 民 國 年 月 日

臺東縣九十七年度疑似學障學生追蹤輔導檢核確認表

學校：_____		班別：____年____班		學生姓名：_____	
檢 核 項 目（以班導或最了解該生老師填寫）					
請『您』根據過去這一年中，學生接受的補救教學情況，填寫下列表格，並做必要說明。					
項次	檢 核 內 容				
1	該生由誰施予補救教學？ ☐ 未接受補救教學 ☐ 家長 ☐ 老師 ☐ 其他_____				
2	該生所接受之補救教學為 ☐ 一對一補救教學 ☐ 小組補救教學 ☐ 其他_____				
3	該生每日接受補救教學約 ☐ 10~20 分鐘 ☐ 20~30 分鐘 ☐ 30 分鐘以上				
4	該生每週接受補救教學 ☐ 60 分鐘以下 ☐ 60~120 分鐘 ☐ 120~180 分鐘 ☐ 180 分鐘以上				
5	該生參加寒暑假補救教學 ☐ 學校輔導 ☐ 安親班 ☐ 補習班 ☐ 其他_____ 時間長達_____天或每週補救教學時間約_____時（分鐘）				
6	該生因接受補救教學而提高其學業成就。 ☐ 是 ☐ 否 ☐ 其他_____				
7	該生學業成就提高約 ☐ 5 分以下 ☐ 5~10 分 ☐ 10~20 分 ☐ 20 分以上				
8	該生學業成就提高之程度與補救教學時間正比。 ☐ 是 ☐ 否 ☐ 其他_____				
其他說明：					
填表教師：		主任：		校長：	
學校電話：		日期：____年____月____日			

(以下心評老師填寫) ** 確認為： ☐學習障礙 ☐非學習障礙 **

心評老師說明：



臺東縣____國民中學學習障礙學生放棄重新鑑定家長同意書

本校____年級_____同學，曾於____學年，接受過本縣鑑輔會鑑定並確認為學障學生。貴家長及同學願意放棄重新鑑定。因此，將會喪失以「臺灣省暨金馬地區身心障礙學生 12 年就學安置」升學管道之資格。

同意人：

家長簽章：_____

學生姓名：_____



承辦人：

主任：

校長：

中 華 民 國 年 月 日

附錄二、臺東縣學習障礙學生鑑定結果摘要表

台東縣 97 年度疑似學障學生鑑定結果摘要表 (撰寫人:)

學生姓名			就讀學校	國 年級		填表日期	97 年 月 日			
			性別	☐ 男 ☐ 女		出生日期	年 月 日			
身分證字號			特殊身分	☐ 原住民(族別:) ☐ 父或母為外籍						
目前安置	☐ 普通班 ☐ 資源班 ☐ 其他			身份	☐ 學習障礙 ☐ 疑似學障 ☐ 其它					
轉介表	項目	生理方面	感官動作	學業表現	學習能力	口語能力	團體生活	個人生活適應	行為情緒適應	家庭與社區
	勾選數									
學業成就	國文：全班共 學生，約第 名 ☐ 資源班 ☐ 普通班 日期： 數學：全班共 學生，約第 名 ☐ 資源班 ☐ 普通班 日期： 成績最好的科目：，全班共 學生，約第 名									
鑑定資料		原始分數	切截點	轉換分數 (百分等級、Z 分數、通過率...)		特質描述	所用時間	施測日期		
基本能力檢核	中文認字									
	閱讀理解									
	聽詞選字									
	看詞選字									
	寫字(看注音寫國字)									
基礎數學	比較大小(圈大)	答對數								
		總題數								
	比較大小(圈小)	答對數								
		總題數								
	不進位加法(結果 2-9)	答對數								
		總題數								
	進位加法(結果 0-18)	答對數								
		總題數								
	不借位減法(結果 8-1)	答對數								
		總題數								
	借位減法(十位數為 1)	答對數								
		總題數								
	借位減法(十位數為 2)	答對數								
		總題數								
	借位減法(十位數為 6)	答對數								
總題數										
九九乘法	答對數									
	總題數									
橫式運算 填充題	答對數									
	總題數									
三則運算 選擇題	答對數									
	總題數									

	應用問題 列出算式	答對數						
		作答數						
		答對數						
		總題數						
		答對數						
		作答數						

魏氏兒童智力量表（量表分數或智商）

常 識 (I)	類 同 術 (A)	算 術 (A)	詞 彙 解	理 解 (D)	記 憶 廣 度 (D)	圖 畫 補 充	符 號 替 代 (C)	連 環 圖 系	圖 形 設 計	物 形 配 置	符 號 尋 找	迷 津	語 文 量 智	文 表 商	作 業 量 智	全 量 表 商	因素指數分數			
																	語文 理解	知覺 組織	專心 注意	處理 速度

WISC-III 之特質分析：【請檢附魏氏量表記錄本首頁影本於表後】

特殊行為 表現紀錄 及觀察訪 談記錄	
家庭特質	
醫療 資料	☐ 有醫師診斷書【請附影本於後】 診斷日期：_____ ☐ 無醫師診斷書 診斷結果：_____ 處遇方式：_____

綜合研判

是否符合 LD 鑑定基準之研判：

鑑定原則鑑定基準	研判描述
不是因下列因素之一 所直接造成： 1. 感官、智能、情緒 等障礙因素 2. 文化刺激不足、教 學不當等環境因素	A. ☐未受左列因素影響 <u>從轉介表與訪談得知：</u> B. 受到下列因素直接影響： ☐ 感官、智能、情緒等障礙因素 ☐ 文化刺激不足、教學不當等環境因素 因為發現下列事例： C. ☐受左列因素影響，但仍可能是學習障礙 D. ☐需進一步收集資料確認

研判結果—

☐確認為學障，類型：_____ ☐確認非學障
☐疑似學障，追蹤輔導一年 ☐疑似智能障礙 ☐其他：_____

建議（安置、教學、評量、行政、輔具...）：

1. 教育安置 ☐資源班 ☐啟智班 ☐普通班 其他：_____

2. 教學建議：

3. 評量建議：

4. 行政協助之建議：

5. 輔具提供之建議：

6. 其他建議：

撰寫學障鑑定摘要表
之特教心評老師簽名

服務學校：

聯絡電話：

參與疑似學障個案
研判會議其他人員簽名

