特殊教育季刊　民102年6月　第127期　第9-21頁
Doi: 10.6217/SEQ.2013.127.09-21

三個轉介時程之疑似學習障礙學生後續鑑定結果比較—臺北市國中階段學習障礙學生之鑑定通報資料庫分析

連文宏*
臺北市大理高中特教組長

洪儷瑜
國立臺灣師範大學特殊教育學系教授

闕嫣男
臺北市東區特教資源中心教師

蔡明蒼
臺北市東區特教資源中心主任

摘　要

臺北市國中長期有不同轉介為疑似學習障礙學生之來源，本研究以96學年度個案網路鑑定通報資料庫為基礎，分析比較三個轉介時程所得之疑似學習障礙學生及其後續鑑定結果之異同，這三種管道包括國小已鑑定、小六新提報和國中新提報。結果發現75%的疑似學障學生可以在小六升國中的轉銜階段被篩選出來，但仍有25%是進入國中後才第一次被篩選出來。三個轉介時程後續鑑定結果為確認學障、維持疑似學障及非特教生的比率分佈有顯著不同，進一步分析發現，國中新提報後續鑑定結果為確認學障者，其中發展性學障所佔的比率高於另外兩個轉介時程所佔的比率，而且，小六新提報與國中新提報後續鑑定結果為學業性學障者，其讀寫障礙以外的其他亞型所佔的比率高於國小已鑑定所佔的比率。基於此結果，本文針對國中學障鑑定之實務工作提出具體的建議。

關鍵詞：學習障礙鑑定、鑑定工作模式、資料依據、轉介時程

The Comparison of Three Different Referral At-Risk Learning Disabled Students in Taipei Municipal Junior High Schools－The Analysis of the Database of Students with Learning Disabilities in Taipei City

Wen-Hung Lien*
Special Education Teacher,
Taipei Municipal Dali High School

Li-Yu Hung
Professor,
Department of Special Education,
National Taiwan Normal University

Yen-Nan Chueh
Teacher,
Taipei City East Special Resource Center

Ming-Tsang Tsay
Director,
Taipei City East Special Resource Center

* 本文以連文宏(jimmy314@tp.edu.tw)為通訊作者。

Abstract

This study investigated the differences among three groups of students who were suspected as learning disabilities (LD) in Taipei City database of identification of LD run by the Eastern Special Education Resource Center. These three groups are referred due to having been identified in primary schools, referred by the 6th grade teachers and referred by the secondary school teachers. We found that 75% of students suspected as LD were referred during transition from primary to secondary schools. However, there were still 25% of students suspected as LD first referred in the secondary schools. The proportions of LD, suspected as LD again, and normal students among these three groups after diagnosis and identification were significantly different. The proportion of students who had been identified as developmental LD to those who had been identified as LD in the third group was higher than proportions in the other two groups. Furthermore, the proportion of students who had been identified as LD with specific academic deficit in the second or third groups was higher than that in the first group, but LD students with dyslexia is an exception. The recommendations regarding the practice of identifying students with LD are made accordingly.

Keywords: the identification of learning disabilities, learning disability, data-driven decision, referral resource

壹、前言

臺北市國中階段學習障礙（learning disabilities，以下簡稱學障）學生的鑑定模式從1997年開始，經過1998年鑑定基準、教育部的學習障礙鑑定模式（柯華葳、邱上真，2000）、中文閱讀障礙診斷工具的推出（柯華葳，2006），加上不同專業層級鑑定種子教師之培訓制度（葉純菁，2009）與分工所進行的學障鑑定工作、流程和人力資源之訓用等因素的影響下已逐漸制度化。

目前臺北市國中階段學障學生的鑑定模式與流程如圖1所示，實務運作上，在初步篩選階段總共有三個轉介時程所得的學生都有可能會被診斷為疑似學障學生，這些初步篩選為疑似學障的學生，在經過至少一個學期的教學介入與觀察後（類似轉介前介入的概念），需再一次提報「臺北市特殊教育鑑定安置輔導委員會（簡稱鑑輔會）」進行特殊教育資格之學障學生的鑑定，而且進一步診斷學障的類別及其亞型，以作為後續補救教學和介入處遇（包括國中基測特殊考場提供、校內學習和考試環境調整、轉銜輔導等）之參考依據。上面所指稱的三個轉介時程詳述如下：

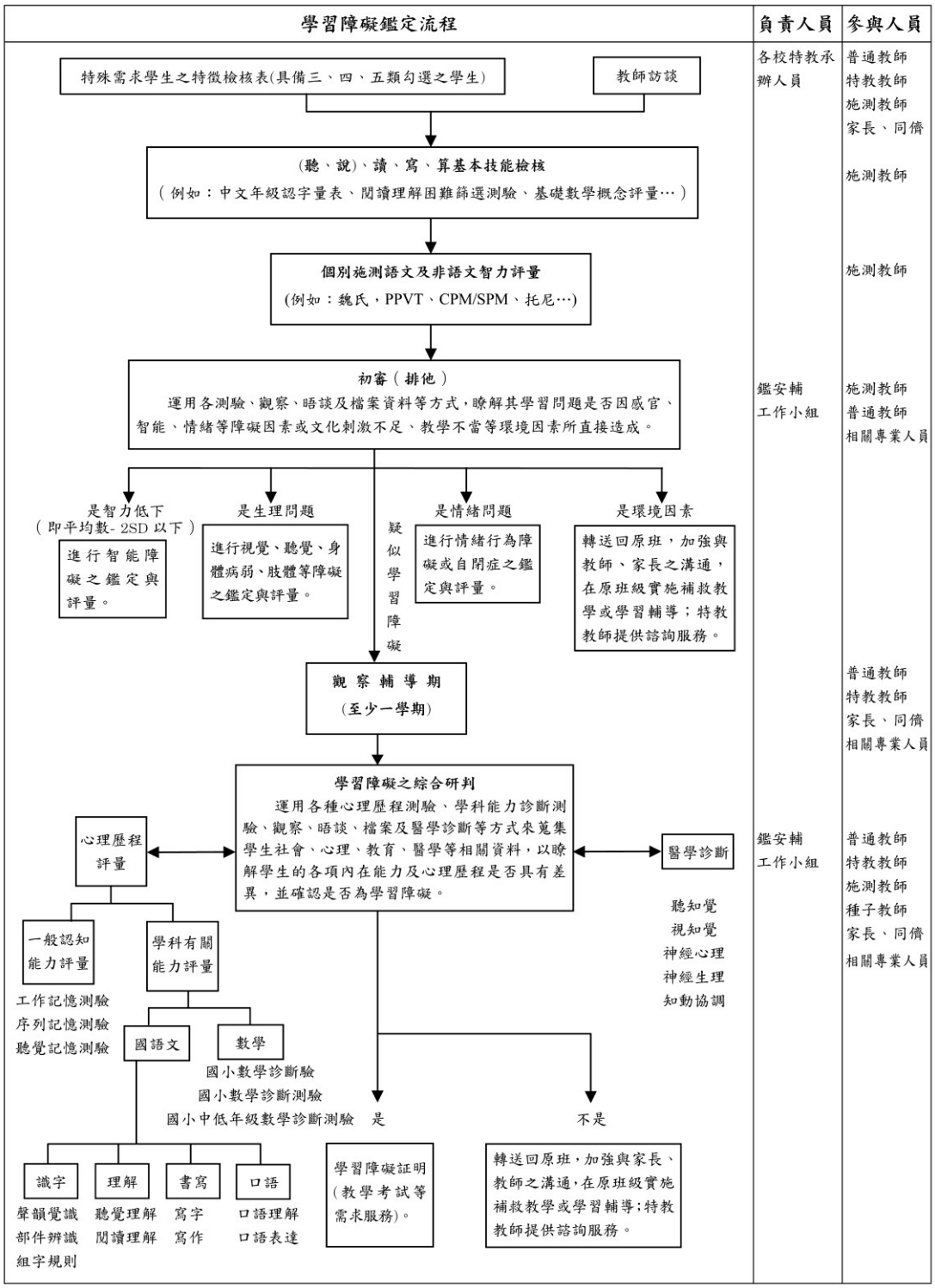

圖1　臺北市國中階段學障學生的鑑定模式與流程

資料來源：臺北市東區特教資源中心，2005

一、轉介時程一

國小已被鑑定為學障之學生（以下簡稱「國小已鑑定」），因考慮需求是否會隨著教育階段的轉變而改變，以及為了診斷學障之亞型，故不管其國小的學障類別及亞型為何，先行以疑似學障作為特殊教育服務資格，進入國中一年以內重新診斷學障資格及其亞型。

二、轉介時程二

國小從未被診斷為身心障礙，而國小六年級升國中時，由國小導師轉介給國中進行轉銜鑑定工作，通過初步篩選者，則被稱之為小六新提報疑似學障之學生(以下簡稱「小六新提報」）。

三、轉介時程三

國小階段沒有任何疑似或轉介資料，進入國中後，由國中導師轉介且通過初步篩選被診斷為疑似學障之學生（以下簡稱「國中新提報」）。

上述三個轉介時程之學生，均先實施標準化的學障篩選系列測驗（包括中文年級認字量表、閱讀理解困難篩選測驗、看注音寫國字測驗、基礎數學概念評量等）並蒐集「學校觀察與訪談記錄」（包括導師填寫特殊需求學生轉介表、導師或任課教師訪談紀錄、學生學習觀察紀錄等）之初篩程序，標準化測驗符合篩選標準的學生，其觀察訪談資料也符合學障特質，且經智力、文化不利、情緒、生理等排他標準的排除後，提鑑輔會審核即獲得疑似學障學生的身分，經過至少一個學期以上的教學介入與觀察後，再進行學障學生之特教資格的鑑定。這三個轉介時程的疑似學障學生之初步篩選及其後續鑑定與診斷流程如圖2所示。

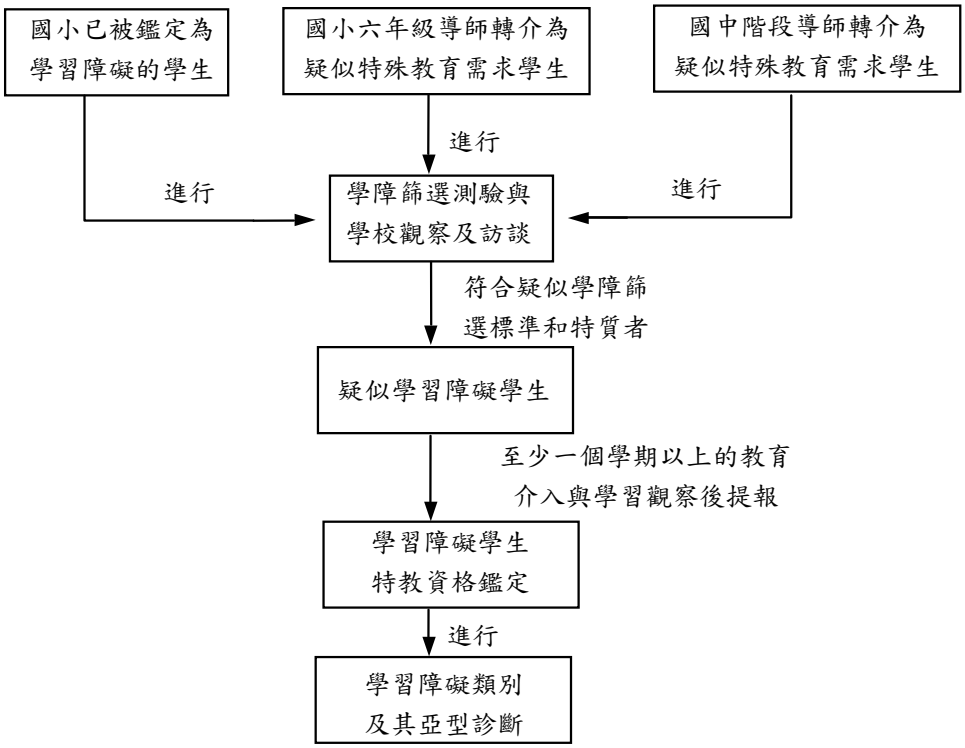

圖2　臺北市國中階段三個轉介時程之疑似學障學生及其後續診斷實務工作流程

臺北市自91學年度起國中階段的鑑定工作由東區特教資源中心負責承辦，依據中心現行的學障診斷流程與實務工作規劃，每次的鑑定工作均包括（一）由各校合格施測教師收集測驗與觀察訪談資料、（二）各校鑑定種子教師進行初審確認診斷報告之後上傳至鑑定通報網路系統並提供紙本資料、（三）由鑑定諮詢種子教師進行複審、（四）鑑輔會作最後之特教資格研判。行政工作流程與鑑定專業工作之設計，透過每年鑑定工作的執行檢討會議以及鑑輔會委員的諮詢與建議，都會不斷地進行修正與調整，近三年來，整體流程、制度和工具大致已呈現穩定。然而，這套學障學生鑑定工作之可能的影響因素或不同轉介時程所得之疑似學障學生及其最後鑑定結果與差異，少有研究針對鑑定資料進行分析。本研究乃第一作者藉博士班行政實務實習課之際，經指導教授與東區特教資源中心主任、組長的指導與協助之下，以96學年度之鑑定資料庫作為基礎，擬定分析比較三個轉介時程所得疑似學障學生的鑑定相關內涵之比率，以作為檢討臺北市國中學障鑑定工作之依據。

臺北市東區特教資源中心規劃每學年度規劃二次學障正式鑑定工作（上下學期各一次，分別為12月和5月期間），採取網路鑑定填報系統與書面資料審查之雙軌並行制，以確保鑑定資料的正確性與完整性。透過此資料庫，東區特教資源中心每年可掌握每位被提報學生的鑑定資料、各校學障學生之比率並有效追縱和掌握各資源班之師生人力比。

基於96學年度是目前資料庫進入現有穩定制度之第一年，以及不同轉介時程在篩選、後續提報鑑定和鑑定結果等鑑定流程中所具備的不同功能與可能的限制，本研究擬分析96學年度之資料，比較三個轉介時程在篩選階段佔疑似學障學生之比率，與其在之後特教資格鑑定提報率及其鑑定結果之異同，鑑定結果的分析則細分為確認學障、維持疑似學障和非特教生的比率，再針對符合學障者進一步分析學障二大類別（包括學業性和發展性學障）的比率以及各類別之特定亞型的比率等。

貳、研究方法

一、對象

本研究的對象為臺北市96學年度國中階段透過三個轉介時程，所有被初步篩選為疑似學障的學生共計618位，其中於後續的三個學期之鑑定時程中被提報特教資格鑑定的學生共計329位，最後被鑑定符合特教資格者（包含學障及其他身心障礙類別）共計224位。臺北市鑑輔會針對618位轉介篩選為疑似學障的學生，其智商訂在85以上的水準，經過至少一個學期的教學觀察與介入後，實施核心能力缺陷的診斷測驗並收集與之對應的觀察訪談之質性資料後，先將學生大致區分診斷為學障的二大類別，學業性或發展性學障(Kirk, Gallagher, & Anastasiow, 2003)，然後依據各類別選用相關工具，根據標準蒐集資料進一步診斷特定亞型，各亞型之鑑定標準如下：

（一）學業性學障的亞型方面

主要分閱讀、口語和數學三組，閱讀障礙亞型區分（洪儷瑜，2010）之字詞解碼、閱讀理解、口語理解和自發性書寫與抄寫等核心能力缺陷情形，分別診斷為讀寫、理解或書寫障礙等亞型，若合併字詞解碼與閱讀理解之缺陷，則診斷為閱讀障礙；依據口語表達和口語理解之核心能力缺陷情形診斷為口語障礙，若再合併字詞解碼和閱讀理解之缺陷，則診斷為語言型學障(Catts & Kamhi, 2005)；依據數字基本計算的正確率、速度及其計算策略的發展情形，診斷為數學學障(Raghubar, Cirino, Barnes, Ewing-Cobbs, Fletcher, & Fuchs, 2009)。

（二）發展性學障的亞型方面

主要分知動、注意力缺陷。知覺動作參考學生在學校的藝能科目（包括體育、美術、

家政、綜合活動等課程）及其在進行家事相關活動等精細與粗大動作表現情形，並取得醫院或相關專業正式評估之知動表現資料，研判為知動障礙，亦即發展性動作協調障礙(developmental coordinate disorder)，這些動作協調有困難、視覺空間組織能力有缺陷的學生亦會被稱非語文學障(Thompson, 1997)；學生有注意力缺陷的醫學診斷證明，評估其服藥後在學校及家庭仍出現因注意力缺陷影響其學業成就表現者，診斷為注意力障礙(ADHD-inattentive)。

二、資料分析

本研究根據三個轉介時程在初篩為疑似學障、後續被提報鑑定及其鑑定結果符合特教資格者之人數進行比率差異的統計考驗，分析的項目包括：（一）三個轉介時程佔全體疑似學障學生的比率；（二）三個轉介時程在三個學期內後續提報特教資格鑑定的比率（簡稱後續提報鑑定率）；（三）三個轉介時程後續鑑定結果的比較，包括1.符合學障的比率；2.維持疑似學障的比率；3.非特教生的比率；4.符合學障者其二大類別的比率以及5.學障各類別之特定亞型的比率。

參、研究結果

學生經三個轉介時程在初篩為疑似學障學生、後續提報鑑定及其鑑定結果等鑑定流程之相關項目的人數，包括三個學期內後續提報、符合與維持疑似身心障礙及其身心障礙類別、非特教生、符合學障者之類別及其特定亞型等人數，均被謹慎地加以計算。除了三個轉介時程佔全部疑似學障學生的人數比率以描述性統計進行分析外，其餘針對三個轉介時程在相關項目的人數比率差異之比較則以卡方考驗來進行檢定，分析結果如下：

一、三個轉介時程佔全部疑似學障學生的比率

由表1可知，三個轉介時程之疑似學障學生，國小已鑑定、小六新提報和國中新提報佔全部疑似學障學生的比率分別為30.26%（187/618）、44.34%（274/618）和25.40%（157/618），底下將從二個不同的角度來說明此數據所呈現的意義。從「國小升國中跨階段轉銜的鑑定工作」之角度來看，全部的疑似學障學生當中約有75%（亦即上述的30.26%+44.34%），透過國小已鑑定（佔30.26%）和小六新提報（佔44.34%）的轉介時程，可以在小六升國中的轉銜階段被篩選出來，讓這些疑似學障的學生一進入國中就可以獲得適當的特殊教育服務，但是仍有約25%的疑似學障學生是在國中階段才第一次被篩選出來。從「疑似學障學生第一次被轉介與篩選出來的時間」之角度來看，可能大部分國小已鑑定之學障學生是在中低年級之前被轉介、篩選而且診斷出來，這些學生僅

表1　三個轉介時程初篩為疑似學障、後續提報鑑定及其鑑定結果符合特教資格之人數

	初篩為疑似學障	後續三個學期內被提報鑑定	後續鑑定結果符合特教資格者
國小已鑑定	187	138	77
小六新提報	274	89	68
國中新提報	157	102	79
小計	618	329	224

佔國中階段全部疑似學障學生的30.26%，因此剩下約70%（亦即上述的44.34%+25.40%）的疑似學障學生，則是要等到小六以及升上國中後，透過小六新提報（佔44.34%）與國中新提報（佔25.40%）的轉介時程才會第一次被轉介與篩選出來，此數據顯示「疑似學障學生晚發現、轉介、篩選與診斷」的現象。

二、三個轉介時程後續提報鑑定率有所不同

三個轉介時程的疑似學障學生，於後續的三個學期中被提報鑑輔會進行特教資格鑑定的人數分別為138、89和102人（詳見表2），後續提報鑑定率分別為73.80%（138/187）、32.48%（89/274）和64.97%（102/157）。卡方考驗顯示其後續提報鑑定率有所不同，$\chi^2_{.95(2)}$ ＝87.842，p＝.000(＜.05)，達顯著水準。小六新提報者在後續提報鑑定率最低，僅約三分之一的人數被提報鑑定，低於國小已鑑定與國中新提報者。然而整體後續提報鑑定率並不高，主要原因在於98學年度以前，臺北市鑑輔會針對國中各校的疑似學障學生，並未施行需於三個學期內提報特教資格鑑定而且持續追蹤的制度，各校可自行斟酌校內的疑似學障學生在學習上表現之情形決定是否提報鑑定，導致整體的後續提報鑑定率有偏低之現象，另外可能因為「小六新提報」者不是國中老師所積極轉介，或小六教師轉介理由與國中教育相關性較低，所以提報率也低於國中新提報的比率，當然也可能這批學生在國中之表現真的有多數（超過三分之二）在國中教師眼中還算正常，而沒有被繼續追蹤提報鑑定。

表2　三個轉介時程初篩為疑似學障，後續提報鑑定率之差異情形卡方考驗摘要表

	後續三個學內被提報鑑定		卡方值
	是	否	
國小已鑑定	138(73.80)	49(26.20)	87.842***
小六新提報	89(32.48)	185(67.52)	
國中新提報	102(64.97)	55(35.03)	

說明：括弧前數字代表人數，括弧內數字代表百分比　*** p< .001

三、三個轉介時程後續鑑定結果為確認學障、維持疑似學障和非特教生的比率分布有所不同

三個轉介時程之疑似學障學生在三學期之內的後續鑑定結果可分為符合特教資格、維持疑似身心障礙與非特教生等三種，資料顯示符合特教資格者，其身分除了學障之外，也可能會被鑑定為其他身心障礙類別（包括自閉症或情緒行為障礙），至於被鑑定仍維持疑似身心障礙者則大致區分為疑似學障及疑似其他身心障礙，整理如表3所示。由於鑑定結果符合自閉症或情緒行為障礙者以及疑似其他身心障礙者的人數不多，而且本研究的重點在於探討疑似學障的學生後續鑑定結果是否確認為學障身分，因此底下就鑑定結果為確認學障、維持疑似學障及非特教生的比率進行分析與比較，並將結果整理成表4。三個轉介時程後續鑑定結果為確認學障的比率分別是57.48%（73/127）、75%（63/84）和78.78%（78/99），維持疑似學障的比率分別是28.34%（36/127）、14.28%（12/84）和7.07%（7/99），非特教生的比率則分別是14.18%（18/127）、10.72%（9/84）和14.15%（14/99），卡方考驗顯示三個轉介時程在確認學障、維持疑似學障和非特教生的比率分布有所不同，$\chi^2_{.95(4)}$ ＝19.772，p＝ .001（＜.05），達顯

著水準。資料顯示國小已鑑定者經提報且鑑定結果為確認學障的比率最低（約58%），低於小六與國中新提報者（比率分別是75%和79%），雖然國小已鑑定者後續鑑定結果確認為學障的比率最低，但是仍維持疑似學障的比率卻是最高（約28%），高於另外二個管道（比率分別是14%和7%），這些仍維持疑似學障的學生，其後續追蹤鑑定結果仍需進一步研究才能釐清。最後，就鑑定結果為非特教生的比率而言，這三個轉介時程沒有明顯的差異，其比率分別大約是14%、11%和14%。

表3　三個轉介時程後續鑑定結果符合特教資格、維持疑似身心障礙及非特教生之人數

	符合特教資格				維持疑似身心障礙			非特教生	合計
	學障	自閉症	情緒行為障礙	小計	學障	其他障礙	小計		
國小已鑑定	73	4	0	77	36	7	43	18	138
小六新提報	63	4	1	68	12	0	12	9	89
國中新提報	78	0	1	79	7	2	9	14	102
小計	214	8	2	224	55	9	64	41	329

表4　三個轉介時程初篩為疑似學障，後續鑑定結果確認為學障、維持疑似學障及非特教生之人數比率差異情形卡方考驗摘要表

	三個學期內提報鑑定，鑑輔會鑑定結果為			卡方值
	學障	疑似學障	非特教生	
國小已鑑定	73(57.48)	36(28.34)	18(14.18)	19.772***
小六新提報	63(75.00)	12(14.28)	9(10.72)	
國中新提報	78(78.78)	7(7.07)	14(14.15)	

說明：括弧前數字代表人數，括弧內數字代表百分比　*** p< .001

四、三個轉介時程後續鑑定結果為確認學障者，其學業性與發展性學障所佔的比率有所不同

進一步由學障類之亞型看三個轉介時程之差異，全部確定為學障的學生之亞型整理如表5所示。由於兼具學業性與發展性學障的人數較低，為避免期望值低於5的情形發生，因此將其人數分別累加至其單一的類型，如學業性學障和發展性學障之特定的讀寫、閱讀和注意力障礙等亞型，據此，「國小已鑑定」的讀寫障礙人數會增加5人，閱讀障礙人數會增加1人，而注意力障礙的人數會增加6人，其它轉介時程的特定亞型人數之增加依此類推，最後將學業性學障和發展性學障的人數及統計結果整理成表6。三個轉介時程之疑似學障學生後續鑑定結果為確認學障者，其中學業性學障所佔的比率分別為87.34%（69/79）、80.88%(55/68)和70.37%(57/81)，換句話說，其為發展性學障所佔的比率各為12.66%（10/79）、19.12%（13/68）和29.63%（24/81），卡方考驗顯示三個轉介時程後續鑑定結果為確認學障者，其中學業性和發展性學障所佔的比率有所不同，$\chi^2_{.95(2)}$ ＝ 7.172，p ＝ .028（＜.05），達顯著水準。

表5　三個轉介時程後續鑑定結果為學業性與發展性學障亞型之人數

	學業性學障							發展性學障			合併學業性和發展性之學障		小計
	讀寫	理解	閱讀	語言	口語	書寫	數學兼讀寫	注意力	知動	注意力兼知動	注意力兼讀寫	注意力兼閱讀	
國小已鑑定	46	2	3	11	0	1	0	1	3	0	5	1	73
小六新提報	22	4	8	11	3	1	1	2	6	0	3	2	63
國中新提報	23	5	12	13	1	0	0	6	11	4	3	0	78
小計	91	11	23	35	4	2	1	9	20	4	11	3	214

每個轉介時程都是學業性學障佔全部學障的比率高於發展性學障所佔的比率，但是就發展性學障類別的篩選與診斷而言，以國中新提報的轉介時程，相較於其他兩個轉介時程，其發展性學障所佔的比率為最高（約30%），可見國中階段，透過國中新提報的管道轉介，診斷出發展性學障的比率高於國小階段的兩種轉介時程。

五、三個轉介時程後續鑑定結果為學業性學障者，其讀寫障礙亞型和非讀寫障礙亞型所佔的比率有所不同

從表5的資料可以發現三個轉介時程後續鑑定結果為學業性學障者，其亞型均以讀寫障礙的人數最多，由於大部分其他的亞型人數較低，因此本研究將這些亞型的人數進行合併並統稱為「非讀寫障礙亞型」，來和讀寫障礙進行對比，進一步分析學業性學障之讀寫障礙和非讀寫障礙亞型之比率的差異，並將三個轉介時程後續鑑定結果為學業性學障者，其讀寫障礙和非讀寫障礙的人數及統計結果整理成表7。三個轉介時程後續鑑定結果為讀寫障礙亞型佔學業性學障的比率分別為73.91%（51/69）、45.46%（25/55）和45.61%（26/57），換句話說，非讀寫障礙亞型所佔的比率則分別為26.09%（18/69）、54.54%（30/55）和54.39%（31/57），卡方考驗顯示三個轉介時程之疑似學障學生後續鑑定結果為學業性學障者，其讀寫障礙亞型和非讀寫障礙亞型的比率有所不同，$\chi^2_{.95(2)}=13.979$，$p=.001(<.05)$，達顯著水準。國小已鑑定者鑑定出讀寫障礙的比率（約74%）高於另外兩個轉介時程（其比率都是約45%），但反過來說，就非讀寫障礙亞型的篩選與診斷而言，小六新提報與國中新提報者（其非讀寫障礙亞型所佔的比率都是約為55%），比起國小已鑑定者（比率約為26%），有較高的比率能診斷出讀寫障礙以外其他的

表6　三個轉介時程後續鑑定結果為確認學障者，其學業性和發展性學障之人數比率差異情形卡方考驗摘要表

	三個學期內提報鑑定，鑑輔會鑑定結果為學障，其學障類別為		卡方值
	學業性學障	發展性學障	
國小已鑑定	69(87.34)	10(12.66)	*7.172
小六新提報	55(80.88)	13(19.12)	
國中新提報	57(70.37)	24(29.63)	

說明：括弧前數字代表人數，括弧內數字代表百分比　*** p< .05

表7　三個轉介時程後續鑑定結果確認為學業性學障者，其讀寫和非讀寫障礙亞型之人數比例差異情形卡方考驗摘要表

	三個學期內提報鑑定，鑑輔會鑑定結果為學業性學障，其亞型為		卡方值
	讀寫障礙	非讀寫障礙	
國小已鑑定	51(73.91)	18(26.09)	***13.979
小六新提報	25(45.46)	30(54.54)	
國中新提報	26(45.61)	31(54.39)	

說明：括弧前數字代表人數，括弧內數字代表百分比　*** p< .001

學業性學障之亞型，因此，在國小已鑑定者以讀寫障礙為多，而六年級以後直到國中階段比較能夠將學業性學障中理解、閱讀、口語、語言、書寫及數學障礙等亞型之學生篩選與診斷出來。

另一方面，由於後續鑑定結果為發展性學障的各亞型人數較低，尤其是小學的二個轉介時程，卡方考驗有三個細格出現期望值低於5的情形，基於此，本文未針對發展性學習障礙學生之三個轉介時程後續鑑定結果，進行注意力障礙和知動障礙亞型比率的差異比較。

肆、討論與建議

綜合上述可以發現臺北市國中階段的學障鑑定的三個轉介時程對疑似學障之診斷工作有不同的功能和貢獻，在小六升國中前的兩個轉介時程，「國小已鑑定」和「小六新提報」，共約可篩選出75%的疑似學障學生，從跨階段轉銜的鑑定工作之角度而言，這兩個轉介時程可以讓篩選出來的疑似學障學生，一進入國中就適時地接受特殊教育的相關服務，但是其它25%的疑似學障學生是進入國中，透過國中新提報管道，才第一次被篩選出來。由於「小六新提報」的轉介時程是屬於國小與國中之轉銜的鑑定工作，雖是由小六的導師轉介，但初步篩選為疑似學障學生的鑑定工作是由國中教師到國小進行，因此，從「學障學生第一次被轉介與篩選出來的時間」之角度而言，小六新提報和國中新提報就約佔70%的疑似學障學生，換言之，多數國中疑似學障學生均未能在國小階段被轉介和診斷。就及早發現及早介入的學障鑑定趨勢(MacCoubrey, Wade-Woolley, Klinger, & Kirby, 2004; Vaughn, Linan-Thompson, & Hickman-Davis, 2003)，以及學習障礙主要問題應該初發在國小階段，且國小應該是最佳介入期等觀點，此現象確實值得檢討與改善。

就學障亞型而言，本研究結果顯示，國中新提報之疑似學障學生於後續鑑定結果為確認學障者，其發展性學障所佔的比率（約30%）高於小六新提報與國小已鑑定所佔的比率（分別約19%和13%）。此外，小六新提報和國中新提報之疑似學障學生於後續鑑定結果為學業性學障者，其非讀寫障礙亞型所佔的比率（二個管道都是約55%）高於國小已鑑定所佔的比率（約26%），由此推論，臺北市國小學障鑑定工作容易忽略發展性學障類別及讀寫障礙以外的其它亞型。就發展性學障而言，洪儷瑜和李瑩玓指出智力和學業間的差距一直被認為是學習障礙鑑定的重要標準之一，因此有一群非語文學障（或稱發展性動作協調障礙、運動障礙、發展性學障等）未能被懷疑為學習障礙主要原因，可能是其學業成績可能不差，由智力和學業的表

現不易看能力和學業有顯著差距的現象，而且國內目前學障的鑑定工具發展都以語文型之工具為主，當學生之困難不在讀寫能力之發展性學習障礙，可能就容易在現有學障鑑定的程序下被排除在外，是對台北市學障診斷工作的一種挑戰（洪儷瑜、李瑩玓，2000）。就讀寫障礙以外的其他亞型而言，由於大部分國小已鑑定之學障學生是在國小三年級以前即被診斷出來，而讀寫障礙學童的核心能力缺陷主要是識字解碼的困難，行為特徵則是識字量低於年級水準，國字認讀不流暢，因此容易在國小低年級的時候被導師發現而轉介出來，而且學習障礙少在小三以後獲得鑑定，這樣可能不利於發現其他非讀寫障礙的其他學業性學障亞型，本研究結果確實發現這是另一群被小學忽略的學障學生。文獻也指出，有一群後期出現的閱讀障礙者(late-emerging reading disabilities)在早期的篩選與鑑定中一直被忽視(Catts, Compton, Tomblin, & Bridges, 2011)，到了國小四年級和五年級在綜合評估標準化測驗與訪談資料後，才第一次被診斷符合閱讀障礙(Leach, Scarborough, & Rescola, 2003)，進一步研究指出這些後期出現的閱讀障礙者其核心缺陷包括在字詞解碼或閱讀理解能力方面，甚至合併兩者(Leach, Scarborough, & Rescola, 2003; Lipka, Lesaux, & Siegel, 2006)，Lipka等人指出這些學生可能有能力補償在低年級時因聲韻處理的缺陷所導致的字詞解碼之困難，但是隨著字詞的複雜度增加，他們才會在較高年級顯現字詞解碼的困難(Lipka, Lesaux, & Siegel, 2006)，或是理解能力不佳，要在小學中高年級之後才能顯現出困難（洪儷瑜，2010），國內洪儷瑜等在臺灣的國中小調查研究也發現類似的現象（洪儷瑜等人，2007；粘玉芳，2008），本研究結果呼應上述的文獻，小六新提報和國中新提報者，有較高的比率是非讀寫核心能力缺陷之學障亞型，包括理解障礙和閱讀障礙等，即使如此仍有一定比率的讀寫障礙學生是在國小升國中的轉銜階段，甚至到了國中階段才被轉介出來，如Lipka等人的觀察。因此，在國小階段的學障鑑定工作，加強中、高年級學障學生的篩選與鑑定也是一個重要課題。當然，到升國中才轉介的原因也有其他可能的因素，包括是家長不願在國小接受轉介和診斷，而導致學障學生到小六或國中才被轉介，或是學障學生的問題在國小容易被掩蓋或忽略，升國中之後因為課業複雜度已難以掩蓋，或衍生出其他問題才被老師轉介出來。不管原因為何，提升國小階段對發展性學障以及讀寫障礙以外其他亞型的學生之篩選與轉介，將有助於學障學生能在小學及早發現、及早介入，以獲得有效的改善。

國小已鑑定為學障的學生，為何在升國中的轉銜階段仍須再一次進行篩選與後續的特教資格鑑定之程序呢？主要在於學障鑑定結果穩定性的考量。學障是屬於兒童發展性障礙之一，具有神經生物的病理基礎(Frith, 2001)，其認知的核心缺陷隨著發展應該會穩定呈現，因此理論上，只要被鑑定為學障的學生，在此之後的任何一個時間點都可以再次被鑑定為學障。然而，以數學學障為例，有研究指出第一年符合數學學障標準的學生，於第二年以相同的指標再次進行診斷時，發現只有66%仍符合數學學障標準(Mazzocco & Myers, 2003)，所以有學者建議應採取至少連續二年均達標準者，才是對數學學障較為穩定的操作性定義(Geary, 2004; Mazzocco, 2005; Jordan, Kaplan, Locuniak, &Raminen, 2007)。本研究從「國小已鑑定」的轉介時程中，證實了學障再鑑定程序的重要性，因為國小已鑑定為學障的學生，到了國中階段後續被提報特教資格鑑定後，約有53%（73/138）再次被確認為學障，若將被確認為其他障礙類別的人數也考量進來，仍再次符合特教資格者的比率則約為56%（77/138），雖有將近31%（43/138）的比率被診斷為維持疑似身心障礙學生，尤其是疑似學障學生，但仍有13%的比率被診斷為非

特教生。因此，國小已鑑定為學障的學生，到了國中階段的再鑑定結果，除了維持學障的特教身分外，有一定的比率會發生特教身分的轉換（包括障礙類別的轉換、確認轉疑似），甚至是特教身分的移除，此研究結果證實了學障在國中再鑑定的重要性。

本研究最大的限制在於三個轉介時程被診斷為疑似學障的學生，在三個學期之後仍有高比率的學生（從26%到68%）尚未提報後續的特教資格鑑定，上述研究結論僅就已提報者進行分析，至於尚未提報後續鑑定者，臺北市教育局早已參考本研究初步分析結果，於98學年度開始要求各校在三個學期的鑑定時程內完成後續提報鑑定工作，因此，目前國中疑似學障的新生最快可以在七年級上學期，最遲在八年級上學期即可完成學障鑑定，以期在國中階段有足夠時間獲得特殊教育服務。據此，建議未來的研究可針對98或99學年度之國中階段的疑似學障學生之特教資格鑑定，透過此新制度進一步追蹤研究，以釐清各亞型與各轉介階段之功能與限制。此外，各縣市負責鑑定安置工作之中心亦可定期對轄區之鑑定資料庫作類似分析，以檢驗各項工作項目之貢獻與限制，唯有透過資料才能讓鑑定和安置工作之相關決策更臻理想，也符合實證資料形成決策(data-driven)的歷程，也讓教育工作者為資料庫輸入資料所做的付出更有意義。

參考文獻

柯華葳（2006）：**中文閱讀障礙診斷工具之專案研究**。臺北：教育部。

柯華葳、邱上真（2000）：**學習障礙學生鑑定與診斷指導手冊**。臺北：教育部特殊教育工作小組。

洪儷瑜（2010）：閱讀障礙學生的特質。載於王瓊珠、陳淑麗（編），**突破閱讀困難：理念與實務**（3-25頁）。臺北：心理。

洪儷瑜、李瑩玓（2000）：**被忽略的學習障礙—從一個非語文型的學障個案談起**。學習障礙資訊站，15，15-27。

洪儷瑜、陳淑麗、王瓊珠、方金雅、陳美芳、張郁雯、柯華葳（2007）：**中文閱讀障礙診斷測驗臨床驗證性研究**。載於柯華葳主持，教育部特殊教育工作小組委託編製之中文閱讀障礙診斷測驗期末報告。桃園：中央大學課程與學習研究所。

粘玉芳（2008）：**不同閱讀障礙類型兒童與普通兒童口語敘事表現之比較研究**。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，臺北。

葉純菁（2009）：**臺北市國中特殊教育鑑定專業人員實用智能之研究**。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，臺北。

臺北市東區特教資源中心（2005）：**臺北市國民中小學學習障礙學生鑑定模式及流程圖**。取自http://www.terc.tp.edu.tw/more.php?id=10048。

Catts, H. W., Compton, D., Tomblin, J. B., & Bridges, M. S. (2011). Prevalence and nature of late-emerging poor readers. *Journal of Educational Psychology, 103*, 1-16.

Catts, H. W., & Kamhi, A. G. (2005). *Language and reading disabilities* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Frith, U. (2001). What framework should we use for understanding developmental disorders? *Developmental Neuropsychology, 20*(2), 555-563.

Geary, D. C. (2004). Mathematics and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 37*, 4-15.

Jordan, N. C., Kaplan, D., Locuniak, M. N., & Ramineni, C. (2007). Predicting first-grade math achievement from developmental number sense trajectories. *Learning Disabilities Research and Practice, 22*(1), 36-46.

Kirk, S. A. Gallagher, J. J. & Anastasiow, N. J. (2003). *Educating Exceptional Children*. Boston: Houghton Miffin.

Leach, J. M., Scarborough, H. S., & Rescola, L. (2003). Late-emerging reading disabilities. *Journal of Educational Psychology, 95*, 211-224.

Lipka, O., Lesaux, N., & Siegel, L. (2006). Retrospective analysis of the reading development of Grade 4 students with reading disabilities: Risk status and profiles over 5 years. *Journal of Learning Disabilities, 39*, 364-378.

MacCoubrey, S. J., Wade-Woolley, L., Klinger, D., & Kirby, J. R. (2004). Early identification of at-risk L2 readers. *The Canadian Modern Language Review, 61*(1), 11-28.

Mazzocco, M. M. M. (2005). Challenges in identifying target skills for math disability screening and intervention. *Journal of Learning Disabilities, 38*(4), 318-323.

Mazzocco, M. M. M., & Myers, G. F. (2003). Complexities in identifying and defining mathematics learning disability in the primary school age years. *Annals of Dyslexia, 53,* 218-253.

Raghubar, K., Cirino, P., Barnes, M., Ewing-Cobbs, L., Fletcher, J., & Fuchs, L. (2009). Errors in multi-digit arithmetic and behavioral inattention in children with math difficulties. *Journal of Learning Disabilities, 42 (4),* 356-371.

Thompson, S. (1997). *The source for nonverbal learning disorders.* East Moline, Il: Lingui Systems.

Vaughn, S., Linan-Thompson, S., & Hickman-Davis, P. (2003). Response to treatment as a means of identifying students with reading/learning disabilities. *Exceptional Children, 69,* 391-410.

來稿日期：2012.06.28
接受日期：2012.12.31