

大專校院學習障礙學生評量調整之實施：
以資源教室輔導員及大專教師觀點為例

張懷民、孔淑萱

Assessment Accommodations for Students with Learning Disabilities in Colleges: Perspectives from Counselors and Instructors

Hwai-Min Chang¹, Shu-Hsuan Kung²

¹ Special Education Teacher, Hsinchu Municipal Chien Kung Senior High School

² Assistant Professor, Department of Special Education, National Tsing Hua University

Abstract

The study aims to understand the current situations and issues of the assessment accommodations of students with learning disabilities in colleges. Semi-structured interview sessions were conducted with 5 college instructors and resource classroom counselors, respectively, to collect the required information. The findings of the study are as the following:

1. In colleges, the counselors replied that the instructors used extended examination time service more frequently; the instructors could have a clear understanding about the status and needs of students with learning disabilities through the counselors before the exam, and support them. The counselors believed that the students' motivation and self-confidence were promoted by assessment accommodations.
2. The issues of dealing with assessment accommodations of students with learning disabilities in colleges were concluded as the following: (1) there existed disparity in practically executing the assessment adjustment; (2) equality phenomena with regard to assessment adjustment was commonly shown in the teaching spot; (3) students with learning disabilities were lack of self-identity and self-advocacy.

Finally, based on the results, suggestions for practices and future research were provided.

Keywords: Assessment Accommodations, Students with Learning Disabilities in Colleges, Counselors in College Resource Rooms

大專校院學習障礙學生評量調整之實施： 以資源教室輔導員及大專教師觀點為例

張懷民¹、孔淑萱²

¹新竹市立建功高中 特教教師

²國立清華大學特殊教育學系 助理教授

摘要

本研究旨在了解大專校院對學習障礙學生評量調整執行現況及相關問題，並從資源教室輔導員及授課教師的實務觀點為依據進行調查。研究參與者包括26位輔導員及5位大專教師，以開放式與半結構式訪談蒐集資料，並進行彙總分析。依據研究結果與結論歸納出以下二項重點：

- 一、對學習障礙學生評量調整，授課老師較常採用延長考試時間方式，有部分教師會在考試前，透過輔導員清楚瞭解學習障礙學生狀況及需求。資源教室輔導員認為學習障礙學生經過評量調整之後，能有效提高學生學習動機及自信心。
- 二、學習障礙學生評量調整的問題，包含 1.輔導員及授課教師對評量調整相關知能與執行方式仍需加強；2.評量調整在執行上常存有齊頭式平等的疑慮，以及 3.學習障礙學生缺乏自我認同及自我倡導的能力。

最後依據本研究結論，對教育主管機關、大專校院及未來研究方面提出實務上的建議。

關鍵字：大專資源教室、評量調整、學習障礙學生

壹、緒論

近年來我國身心障礙者進入高等教育的途徑多元，各障礙類別學生都有機會進入大學。根據教育部特殊教育通報網 108 年 5 月份的統計，107 年學年度大專校院身心障礙學生就學人數達 13,393 人（教育部特殊教育通報網，2019）其中又以學習障礙學生皆居大專校院所有障別人數之冠，107 年學年度學習障礙學生為 3,786 人，佔全體障礙學生人數的 27.9%。依據大學法第二十六條第三項：「身心障礙學生修讀學士學位，因身心狀況及學習需要，得延長修業期限，至多四年，並不適用因學業成績退學之規定。」（教育部，2014），使身心障礙學生有較充裕時間完成學業。即便如此，在一項對臺灣大專校院身心障礙休、退學學生的調查研究顯示，臺灣大專身心障礙學生休退學原因，以學習困難佔 31.3% 為最多（林坤燦、羅清水、邱靜瑩，2008）。換言之，即便在大學法的保障下，大專校院身心障礙學生，學習的困難仍是造成「休學」與「退學」之主要原因。

大專校院資源教室為主要輔導身心障礙學生的專責單位，在大專校院特殊教育資源手冊（教育部，2014）中指出，輔導員工作的學生輔導在課業學習協助服務項目中就包含了所有考試協助，申請項目包括個別考場、電腦應考、報讀以及延長考試時間等。評量調整主要是在排除學生的障礙因素，測得真正的學習能力，與學業表現有相對的關聯性。因此，輔導員在考試協助的執行上所面臨的問題及實際情形是值得探究的。

大學學門眾多差異性大，在直接面對學習障礙學生的評量時，教學現場的任課教師是否能給予適性的考試協助，也是有效評量的關鍵之一。大專校院教師較難就學生的需求配合施測時間的調整，因此資源教室輔導員多半被冀望擔任監試的工作（孔淑瑩、張懷民、曾詩惠，2017）。面對異質性高的學習障礙學生，大專老師在給予考試方面的協助可能面臨更多挑戰，這也將影響學習障礙學生在校的學習評量與結果。

綜合上述，研究者欲瞭解大專校院資源教室輔導員及授課教師，對學習障礙學生評量調整之實際執行情形，並探究問題的所在，進而提供可能的實務建議。依據上述研究背景與動機，主要的研究目的如下：

- 一、了解大專校院學習障礙學生評量調整之實施現況。
- 二、探討大專校院在進行學習障礙學生評量調整時所面臨的問題。

貳、文獻探討

一、評量調整原則與實施方式

美國從 1973 年之康復法案（即 93-112 公法）開始保障身心障礙學生在學校的評量調整

及不受歧視，也開啟了評量調整的觀念。Kampfner, Kearns (2005) 認為，評量調整 (assessment accommodations) 是調整考試的實施方式，而不是調整考試的內容，可以使測驗結果更接近學生真正的能力。換言之，評量調整是變更測驗出題方式或學生作答方式，包括呈現型式、作答方式、測驗環境、時間或安排上各種的變更調整。Goh (2004) 提出三個原則：(一) 評量調整應講求合適與個別化；(二) 評量調整應建立在對所有學生來說都公平的基礎上；(三) 應留意在某些情況下不適合實施評量調整。Bolt 與 Thurlow (2004) 亦提出評量調整實施時的六點原則：(一) 在決定評量調整措施前，應先釐清考試欲測量學生之能力為何，並為該能力下清楚的定義；(二) 選擇對學生來說限制最少的評量調整；(三) 教導學生對所決定的評量調整措施需事先練習，因為缺乏練習會限制了學生考試時的表現；(四) 給予實施評量調整者適當的訓練；(五) 為補足某一種評量調整的不足，提供其他所需的評量調整；(六) 監控評量調整措施的效果。

除此之外，Thurlow、Ysseldyke、Bielinski 與 House (2000) 將美國肯塔基州 (Kentucky) 評量調整措施修正後共分成八類：分別為報讀試卷 (reading the assessment)、改變測驗材料 (paraphrasing assessment materials)、代替書寫 (scribing or writing response for students)、科技使用 (use of technology)、點字 (Braille)、動作提示 (signing)、放大字體 (Large-print) 及其他 (other)。另外，陳明聰與張靖卿 (2004) 將評量調整的方式大致可整理為六類：評量環境的安排、評量的時間、評量程序的安排、評量的呈現方式、評量的作答方式及其他調整方式。身心障礙學生考試服務辦法 (教育部，2012) 中第 5 至 9 條提到考試服務內容，使學校對評量調整實施方式有所依據，包括提供適當的試場服務、輔具服務、試題 (卷) 調整服務、作答方式調整服務及其他必要之服務。

綜合上述，評量調整應有其原則，若改變測驗內容，無法公平的測驗出學生的能力，容易將評量調整用意扭曲。身心障礙學生評量調整在不影響成績效度上，不因自身的障礙使考試表現受到限制，而能有考試公平競爭的機會。因此，依據身心障礙學生的異質性，給予適切的評量調整方式，重視評量調整的作法，對整體教育環境是有正向的作用。

二、學習障礙學生評量調整之實徵研究

實徵研究部分，張萬烽、鈕文英 (2010) 對美國 1999 到 2008 年間，38 篇考試調整策略對一般生和身心障礙學生的後設分析研究中，得到結論如下：(一) 在考試調整對一般生和身心障礙學生的成效上，對一般學生有些微效果；對身心障礙學生為小效果量，符合「差別增長」和「互動」假設。未接受考試調整之一般學生的測驗成績，高於接受調整之身心障礙學生，二者間呈現「中」效果量的差異，顯示考試調整能維持「公平與權益的平衡」，身心障礙學生接受考試調整並不會超過一般學生的表現；(二) 在考試調整對身心障礙學生之成效因

調節變項造成的差異上，調整的科目以其他學科最佳，其次分別為閱讀和數學。於調整策略上，以延長時間的效果較佳，報讀較差。然而，張瑞娟（2012）研究指出，在不同的評量調整方式中，卻是以「報讀」較能實質改善我國學習障礙學生在自行閱讀題目上的困難。此外，陳琬潔（2012）歸納出學習障礙學生較易受到評量情境改變反應較敏感，近五成的學習障礙學生在電腦語音報讀前後表現並無差別，顯示學習障礙學生應透過其他支持方能促進表現，然而研究者分析並未就兩組學生對聽覺理解能力及獲益情形再次進行篩選，因此可能產生誤差。實徵性研究相關內容摘要請見表 1。

在國外的相關研究，Bolt 與 Thurlow（2004）指出延長考試時間為最常被使用的，但必須考慮對於外在環境的影響，例如測驗情境、測驗工具的熟悉度等，所以學生在接受評量調整是必須有足夠的時間讓學生練習評量的方式，才不至於影響評量的成效。另外在研究中也提到，許多教師認為延長考試時間這是一項容易且有效的調整方式，特別是對於學習障礙學生在處理數學計算題時，成績才有提升；反觀，在需要處理計算、概念澄清的應用問題上，卻沒有辦法達到明顯的效果。此外，學習障礙學生在代寫答案的評量調整下文章品質較高，也能提升其成績表現，提供指導語講解有助於學生瞭解題意，但也必須花較多時間來完成測驗。

表 1 評量調整實徵性研究摘要

研究者 (年代)	研究主題	研究對象	研究方法	研究結果
張 瑞 娟 (2011)	報讀與口述回答之評量調整措施對國中學習障礙學生閱讀理解表現之比較研究	聽覺理解能力正常，識字能力與目前的年級相差四個年級以上之 3 位學習障礙學生	單一受試的交替處理設計	<ol style="list-style-type: none"> 1. 在閱讀理解測驗「理解能力」上，受試甲接受報讀的成效略優於口述回答；受試乙接受報讀和口述回答的成效差異並不明顯；受試丙接受報讀的成效明顯優於口述回答。 2. 在閱讀理解測驗「分析能力」上，受試甲和受試丙接受報讀後的表現明顯優於口述回答，受試乙的表現則無法看出兩者差異。 3. 在閱讀理解測驗「整體表現」上，受試甲和受試丙接受報讀後的表現明顯優於口述回答，受試乙的表現則無法看出兩者差異。
陳 琬 潔 (2012)	電腦語音報讀對國中一般學生及學習障礙學生閱讀理解測驗之成效比較	國中二、三年級 33 位學習障礙學生為實驗組；學習障礙學生班級內一般同儕為控制組	準實驗方法真實研究之因子設計	<ol style="list-style-type: none"> 1. 兩組學生在電腦語音報讀後之平均分數均有提升，但分數變化均未達顯著水準。學障學生在電腦語音報讀前後表現於閱讀理解測驗之平均表現均顯著落後於一般學生。 2. 不論電腦語言報讀對閱讀理解測驗表現產生促進或抑制效果，學障學生對評量調整的反應較一般學生敏感。 3. 學障學生之聽覺理解能力與測驗情境

間相關程度低，並未達到顯著相關。個別資料分析結果，電腦語音報讀後呈現有效效果的學生中，以沒有聽覺理解困難學生較多，而產生反效果的學生中，有較多學生有聽覺理解困難。

4. 學障學生識字年級與注意力可能與電腦語音報讀獲益情形有關。

上述研究顯示大專校院學習障礙學生接受評量調整的實徵性研究有限，但在其他階段的學習障礙學生國內外相關文獻發現最常使用的方式為延長考試時間，給予適當的評量調整方式對學習障礙學生的學習具有正向影響。另外在進行評量調整時，對於外在環境的影響，例如測驗情境、測驗工具的熟悉度等也必須考慮，學生在接受評量調整是必須有足夠的時間讓學生練習評量的方式，才不至於影響評量的成效。

三、影響學習障礙學生對評量調整需求因素

大專校院學習障礙學生一般並不希望同學知道自己是身心障礙身份（周佳樺，2013），因此較少主動提出需求，此點可能是影響評量調整成效的因素之一。在 Meyer、Myers、Walmsley 與 Laux(2012)在對大專校院普通生對學習障礙學生看法的研究指出，在 532 位同儕訪談中，「認為當學習障礙學生接受評量調整服務，將會暴露自己身障生的身份，而擔心其他同學會如何看待他們」的結果，有 43 位學生否定了身障學生接受評量調整的過程。另受訪學生對「公平性」也產生質疑。根據 Jacobs 與 MacMahon (2016) 的研究，提交 1,295 次調查的數據分析，普通生對身心障礙學生接受評量調整的看法所容忍的限制確實存在。陳明聰與張靖卿 (2004) 的研究中指出對使用評量調整所得之成績如何處理的看法時，有七成五受訪者表示在其成績單上應加註說明，這作法說明對成績「公平性」的重視。由於大專校院自主的關係，也影響評量調整的成效，Meyer 等人 (2012) 認為教師雖有專業上的知識學養，但在平時對身心障礙學生教學或評量時，極少會適時的進行調整服務。

綜合上述可知，學習障礙學生屬隱性障礙，大專校院學習障礙學生因而擔心評量調整讓自己身份曝光而被貼上標籤，及擔心公平性受同儕質疑等因素，故影響學生在評量調整的需求。身心障礙學生進入大專校院應該要學會自我認同，對身心障礙學生服務標準中，強調應協助身心障礙學生成為自我倡議者，具備做決定、問題解決、目標設定及達成、自我評鑑、自我知識及自我倡議之能力（Shaw & Dukes, 2001）。

參、研究方法

本研究採二階段訪談方式進行資料蒐集，以學校教師及資源教室輔導員為訪談對象，藉由實際訪談內容呈現大專學習障礙學生在校評量調整的實施情形及所存在的問題。

一、研究對象

在兼顧不同大專校院性質，以全國大專校院 106 學年度有設置資源教室且有服務或任教學習障礙學生的輔導員及授課教師為研究目標對象。第一階段研究者藉由北中南三場大專資源教室人員研習場合中，以開放式訪談法訪問了 21 位不同學校性質的資源教師輔導員。第二階段研究者因大專校院性質不同，所就讀的學習障礙學生學習能力亦有所差異，故選取有意願且有經驗的 5 位大專授課教師及 5 位資源教室輔導員進行半結構式訪談，受訪者不設定同校或配對關係，受訪者相關背景資料如表 2、3 所示。

表 2 訪談授課教師基本資料

訪談對象	任教性質	任教學門	評量方式
甲老師	公立大學	特殊教育	筆試、報告
乙老師	公立技職	應用英文	作品、報告
丙老師	私立大學	土木工程	筆試、電腦
丁老師	私立大學	創意設計	作品
戊老師	私立技職	資訊工程	筆試、報告

表 3 訪談資源教室輔導員基本資料

訪談對象	學校性質	專業背景	服務年資
己輔導員	公立大學	心理系	7 年
庚輔導員	公立技職	心理系	3 年 9 個月
辛輔導員	私立大學	心理系	2 年
壬輔導員	私立技職	社工系	9 年
癸輔導員	私立技職	社工系	2 年

二、研究工具

第一階段對資源教室輔導員的開放式訪談中，主要針對在各校中學習障礙學生於評量調整的「實施情形」、「實施成效」及「問題與困境」方面做一般性的意見交換。在第二階段中，研究者先行擬訂訪談大綱問題，對受訪對象進行個別之半結構式訪談。在訪談過程中，盡可能讓受訪對象充分的表達對執行評量調整的實際情形及相關問題。主要訪談大綱如下：

(一) 請問您如何得知學習障礙學生需要接受評量調整？

(二) 學生提出需要評量調整時，您會如何處遇？是否有實施上的困難？

(三) 您覺得評量調整是否能真正達到公平嗎？對學習障礙學生影響為何？

(四) 對於為了證明學校教學品質及職場接受度，在接受評量調整的學生成績單上加註此一服務的做法，您的看法為何？

- (五) 貴校學習障礙學生提出評量調整（無障礙考試）服務的情形如何？
- (六) 貴校資源教室輔導員是否要協助評量調整服務？若有，服務方式為何？
- (七) 面對評量調整的支持服務，您覺得什麼是困難的地方？
- (八) 您如何得知「評量調整」相關的內容、作法等？
- (九) 對於學習障礙學生進行評量調整服務，您是否有其他的想法或意見？

三、資料整理與分析

第一階段研習現場訪談的輔導員分別給予編號，以首字英文字母 S 代表研習會場受訪者身份，字母後二位數字表示受訪者編號，而後面兩位數則是指該編號者的敘述句，例如，S12-01 表示研習會場編號第 12 為受訪者的第一敘述句。

第二階段半結構式訪談受訪者依其資料分類編碼，在編碼上以受訪者「學校性質」、「受訪者身份」、「受訪者個別數」及「受訪日期」等來呈現訪談資料。訪談編碼中的首字的英文字母代表受訪者學校性質，以公立大學（A）、私立大學（B）、公立技職大學（C）及私立技職大學（D）分別編碼，第二碼代表受訪者，接著四碼代表訪談日期。例如：例如 A 甲-0615，表示在六月 15 日訪談公立大學甲教師。此階段訪談皆採單獨方式進行，經受訪者同意後全程錄音，爾後謄寫成逐字稿，最後將受訪資料摘要重點整理及歸納分析。

肆、結果與討論

一、資源教室輔導員對學習障礙學生評量調整之所見所思

表 4 為第一階段開放式訪談法受訪輔導員回應內容之摘要表。21 位受訪的資源教室輔導員來自不同性質學校，訪談層面聚焦於各校在對學習障礙學生執行評量調整的實施情形、實施成效以及困境與問題，由研究者與受訪者就此三層面自由交談，訪談中受訪者可隨意談出自己的意見和感受。

表 4 開放性訪談回應內容摘要表

訪談 層面	受訪輔導員回應內容摘要
實施情形	<p>科技大學教師會在筆試上採取多元評量的方式，較少在技能實作課調整。 (S01-01、S02-01、S04-01)</p>
	<p>主管機關應運用各種管道對任課老師宣導及辦理訓練。(S09-01)</p>
	<p>需要增加教師及學生對學習障礙學生的基本知能。(S07-01)</p>
	<p>輔導員能力有限，希望學校可以有相關的辦法及作為，而不是流於特推會的會議紀錄。(S15-01)</p>
	<p>需要與教務處協商，有時會造成溝通及執行上的困難。(S06-01)</p>
	<p>許多老師會不懂學習障礙學生，因而在執行評量調整上並不順暢，需要更多時間解釋。(S21-01)</p>
	<p>輔導員和教師交流溝通後，授課教師願意採取評量調整方式。(S05-01)</p>
	<p>沒有明確法規下，大學教授認為無法依法行政，所以多有疑慮是否應協助進行評量調整。(S14-01)</p>
	<p>目前研習課程較少論及如何協助進行合適之教學或評量調整。(S10-01)</p>
	<p>應確實評估學生的限制，以利規劃調整合宜的考試方式而非調整成績標準(S13-01)。</p>
實施成效	<p>若能有更明確的資訊，有助於輔導員與授課老師之間的溝通。(S10-02)</p>
	<p>資源教室輔導員會因學生個別化情形和行政單位、授課老師及學生討論並說明學生是否進行評量調整，但仍會尊重教師的評量。(S01-02、S11-01、S08-01、S04-02、S16-01、S17-01、S09-02)</p>
	<p>輔導員視學生學習狀況，會與任課教師討論如何協助學生。(S13-02)</p>
	<p>科技大學學生較少提到應試上的困難，或提出需要調整的部分。(S01-02)</p>
	<p>多數學障學生對於特教服務較為抗拒，評量調整服務較為不易。(S03-01)</p>
	<p>對於不想和一般生不同的學障生而言，不會提出相關需求(即使輔導員評估其有需求)。(S20-01)</p>
	<p>學習障礙學生本身自我接納度低，對障礙狀況也不十分清楚，應在各學程增加自我認識課程。(S09-03)</p>
	<p>評量調整的重點在學障學生自我了解的程度，學生並不了解自己主要需協助部分，常會要求成績標準降低，失去調整評量本意。(S15-02)</p>
	<p>尊重學生意願為原則，是否先由資教介入，還是由學生自己抉擇先嘗試學習。(S19-01)</p>
	困境與問題
<p>多數學障學生，缺少學習動機，有需求但未使用也不會提出，甚至迴避資教提供服務，造成評量調整困難。(S18-01)</p>	
<p>學習障礙學生評量調整後，與其他一般生的成績如何達到公平?(S21-02)</p>	

表5為第二階段半結構式訪談內容摘要表。研究者依訪談大綱對大專校院授課教師及資源教室輔導員進行較深入的訪談，以瞭解學習障礙學生在校接受評量調整的實際情形及問題。

表5 半結構式訪談內容摘要表

訪談大綱	訪談內容摘要
如何得知學習障礙學生需要接受評量調整？	ISP 會議中資源教室輔導員提供。(B 丁-1027、C 乙-1031、D 戊-1016) 輔導員會寄電子郵件告知。(A 甲-1014、B 丁-1027)
學生提出評量調整的需要時，您會如何處遇？是否有實施上的困難？	運用客製化策略給需要的學生，讓其考前做足夠的練習。(A 甲-1014) 沒有聽過評量調整，但我會統一調整評量標準。(B 丙-1023) 全班統一調整，我會盡量配合輔導員所建議的作法。(B 丁-1027) 藝術設計領域課程鮮少有需要筆試測驗，所以很少用到評量調整。(C 乙-1031) 大多會使用延長考試時間和獨立考場。(B 丁-1027、D 戊-1016、A 己-1014、D 壬-1016、D 癸-1116) 目前我服務的學生沒有申請評量調整。(B 辛-1001、C 庚-1030) 老師不願意評量調整時，會感到困難。(B 辛-1001) 主要是學生無法認清自己、接受自己。(C 庚-1030)
評量調整是否能真正達到公平嗎？對學習障礙學生影響為何？	公平，針對有需求的學生進行調整。(A 甲-1014) 我是評量標準調整，是全班一起調整的，因此是公平的。(B 丙-1023、B 丁-1027) 藝術設計類的而言，因為評量大部分是作品呈現，所以比較沒有公平性問題。(C 乙-1031) 評量的方式多元，考試成績、學生加分和補考機會，這全班都可以，會給特教生多一點機會，但應該是公平的。(D 戊-1016) 評量主要是在和自己的程度比較，(學習障礙)學生也會增加學習動機、成就感和自信心。(A 甲-1014、B 丙-1023、C 乙-1031、D 戊-1016) 成績是老師在評量的，所以無法評論公平性。經過評量調整後學習障礙學生確實會提高學習動機，也可看到學習能力。(A 己-1014、B 辛-1001、D 壬-1016、D 癸-1116) 希望是立足點的公平，而不是齊頭式的公平。(C 庚-1030)

<p>對於為了證明學校教學品質及職場接受度，在接受評量調整的學生成績單上加註此一服務的做法，您的看法為何？</p>	<p>不贊成，在轉銜的時候就會知道。(A 甲-1014 B 丙-1023、B 丁-1027、C 乙-1031、D 戊-1016)</p> <p>要考慮學生的感受，這有貼標籤的問題，學生以後出去找工作會有問題。(B 丙-1023、B 丁-1027、D 戊-1016)</p> <p>不贊成，雖然看似顧及公平性，但學生會怕貼標籤，更不願意提出評量調整的需求。(A 己-1014、B 辛-1001、D 壬-1016、D 癸-1116)</p> <p>贊成。這對學校是種保護作用。在經過評量調整措施取得學位，若沒備註，學校會被業界質疑。(C 庚-1030)</p>
<p>貴校學習障礙學生提出評量調整(無障礙考試)服務的情形如何？</p>	<p>學生不會主動提出，大多是由資源教室輔導員告知。因為學生不想障礙身份讓同學知道。(A 甲-1014、B 丙-1023、B 丁-1027、C 乙-1031、D 戊-1016)</p> <p>我評量是繳作品和報告，所以學生不會申請。(B 丙-1023、C 乙-1031)</p> <p>學生擔心身份曝光，他們希望和一般生一樣。(A 甲-1014、B 丙-1023、D 戊-1016)</p> <p>公立大學比較沒有學習障礙的學生。(A 甲-1014)</p> <p>我的課程比較沒有學習障礙學生。(B 丁-1027、C 乙-1031)</p> <p>會告知學生，學生有需要會主動提出，我們不會去要求學生進行無障礙考試。(A 己-1014、B 辛-1001、D 壬-1016)</p> <p>即使評估有需求，但老師評量方式並不會受障礙限制而影響，所以皆沒有提出需要評量調整。(B 辛-1001)</p> <p>學生不知道可以調整向度，也會擔心暴露身份，而被貼標籤，相對會選擇課後輔導或同儕協助等其他支持服務，且覺得本身努力就可以了，就不需要使用無障礙考試。(A 己-1014、C 庚-1030、D 壬-1016)</p> <p>老師評量方式多元，用電子作答，學生不會受到障礙的影響。(B 辛-1001)</p> <p>學有些學生本身的學習動機不高，就不會想提出申請；相對的，有提出評量調整的學生，成績會有進步。(D 壬-1016)</p> <p>端視教師測驗的方式。(D 癸-1116)</p>
<p>貴校資源教室輔導員是否要協助評量調整服務？若有，服務方式為何？</p>	<p>輔導員會告知學生狀況及需求，並配合老師執行。(A 甲-1014、B 丙-1023、B 丁-1027、C 乙-1031、D 戊-1016)</p> <p>評估學生需求，和老師進行協調。(A 己-1014、B 辛-1001、C 庚-1030、D 壬-1016)</p> <p>和老師溝通，會進行監考。(C 庚-1030)</p> <p>輔導員會協助進行延長考試時間、獨立考場服務。(D 壬-1016、D 癸-1116)</p>

面對評量調整的支持服務，您覺得什麼是困難的地方？	<p>教授沒有經驗就不會知道需求，學生要學會「自我倡導」(Self-advocacy)，要知道自己的需求是什麼。(A 甲-1014)</p> <p>學生想和一般生一樣，不想身份被發現。(B 丙-1023、B 丁-1027、C 乙-1031、D 戊-1016)</p> <p>學生心態要準備好，必須本身要努力，老師也比較願意去配合。(A 己-1014)</p> <p>老師不願意評量調整。(B 辛-1001)</p> <p>學生本身沒有自我接受，輔導員不具有特教背景。(C 庚-1030)</p> <p>老師會降低學生及格標準，以學生繳作業方式替代正常測驗。要我提供試卷調整的作法，並非是我的專業，會有困難。(D 壬-1016)</p>
您如何得知「評量調整」相關的內容、作法等？	<p>沒聽過評量調整和無障礙考試。(B 丙-1023)</p> <p>學校有特教知能研習，但沒有安排身心障礙學生的評量調整相關研習。(A 甲-1014、B 丁-1027、C 乙-1031、D 戊-1016)</p> <p>沒有參加過。(A 己-1014、C 庚-1030、D 壬-1016、D 癸-1116)</p> <p>有些研習內容中有提到。(B 辛-1001、C 庚-1030)</p> <p>請教資深輔導員。(D 癸-1116)</p>
對於學習障礙學生進行評量調整服務，您是否有其他的想法或意見？	<p>授課教師的過往求學經驗應該沒有遇過需要評量的同學，公立學校在升學體制下學生素質較高，對評量調整需求也不高，相對的教師都需要具有特教基本知能，包含對學生的評量調整。(A 甲-1014)</p> <p>學生學習態度很重要，評量只是在於學生能成長進步，增進信心及成就感。最不希望遇到學生自認有特教身份，就一定要有特權。(B 丙-1023)</p> <p>講求公平性，不要針對性，特教生有的一般生也要有。(B 丁-1027)</p> <p>除了紙本考試之外，在教學現場，學習障礙學生還是要注意細節，例如基礎學科根基沒打好等。而兼任老師比較不瞭解學障學生，特教知能較弱，要求較嚴格，對標準採取一致，需要再溝通。(C 乙-1031)</p> <p>端視學生學習態度來決定給予評量調整是否有意義，學生若不努力，覺得評量調整，就一定要及格的心態是不可取的。(D 戊-1016)</p>
其他補充說明	<p>學生必須準備有可能暴露身份的心態。另外，老師們是否使用多元評量，端看學生表現，決定是否給學生機會。學生必須要自己努力評量調整才有意義，學生會更加努力，使用無障礙考試的同學原本學習狀況就良好。(A 己-1014)</p> <p>資源教室輔導員不具有特教背景，很難在評量調整上面面俱到。(C 庚-1030)</p> <p>學生不願意提出，老師以其他方式給分。(D 癸-1116)</p>

二、綜合討論

依據上述二階段的訪談回應內容，歸納出以下幾項重點。

(一) 大專校院學習障礙學生評量調整之實施現況

1. 資源教室輔導員觀點

輔導員主要工作在評估、提供評量調整需求，授課教師則是實際執行評量調整。私立技職大學資源教室輔導員較易協助進行考試服務，學校設備亦大多能滿足學習障礙學生評量調整的相關需求，相關部門可配合學習障礙學生評量調整工作，這可能與私立技職大學比公立大學有較多學障學生有關，因此相關的服務需求亦較高。然而學生缺乏自我認知，需加強自我倡導的能力。此外，輔導員認為評量調整的精神應在於講求起足式的公平，而不是齊頭式的假平等。對於評量調整公平性的觀點，亦出現於過去相關文獻之闡述 (Jacobs & MacMahon, 2016; 陳明聰、張靖卿, 2004)。

2. 授課教師觀點

教師較常使用延長考試時間及獨立考場考試服務，與國外的相關研究結果一致 (Bolt & Thurlow, 2004)。此外，有部分教師會視學生學習態度，來決定是否給予評量調整或額外加分。即便如此，教師對於評量調整的法源仍存有疑慮。另外不同學科性質使用評量調整情形有所差異，例如技術性學門的評量方式可以很多元，因此使用評量調整的需求不高。大專校院自主性高，教師雖有專業上的知識學養，但在平時對特殊需求學生教學或評量時，較少會適時的進行調整服務 (Meyer, et al., 2012)。

(二) 實施評量調整所面臨的問題

有部分授課老師願意配合試題 (卷) 調整，然而負責的執行者為輔導員，並非均具有特教背景而感到執行不易導致較難落實。換言之，普遍教師及輔導員皆沒有參加過評量調整相關議題課程，包括相關法規及依據等，所以無論教師、行政單位及資源教室對評量調整相關知能有再精進的需求。除此之外，兼任教師對學習障礙學生特質及評量調整認知更為有限，對評量調整會產生疑慮。在作法上，通常授課老師會給予學障學生補考或是額外加分的方式來取代評量調整，然而如此的措施除了在公平性上易遭受質疑，也擔憂經評量調整畢業學生的能力恐無法面臨未來在職場中的考驗。就學生而言，有部分學障學生並不清楚評量調整服務向度和作法，更多學障學生擔心被標籤化，因而較少會主動提出評量調整的需求。因此，如何培養學習障礙學生有更充分的「自我倡導」(Self-advocacy) 能力，是一項重要的課題 (Shaw & Dukes, 2001)。

整體而言，不論是授課教師和輔導員皆認同評量調整是給有準備的學生，才能使評量調整達成公平性的原則。此外，受訪者認為學生需要有良好的學習態度，並知道評量調整的目的。而學生須要學會自我接受、自我倡導，才會依其需求主動提出申請

評量調整的服務。最後，受訪者支持有效的評量調整能增進學生的學習動機、成就感和學習能力。

伍、結論與建議

一、結論

(一) 大專校院學習障礙學生評量調整的實施現況

學習障礙學生較常使用延長考試時間，而學校老師較少在非評量學生讀寫能力下，提供字典應答等輔具服務。授課老師通常能在考試前，透過輔導員清楚瞭解學習障礙學生狀況及需求。學校授課老師較少參加過評量調整相關課程、宣導或研習。普遍資源教室輔導員認為有能力告知家長或學生評量調整的意義、方式和作業流程。但鮮少參加關於學習障礙學生評量調整相關課程、宣導或研習。肯定實施評量調整有助於提升學習障礙學生學習動機及自信心。可是較少學習障礙學生會因本身需求，主動提出評量調整服務。

(二) 大專校院學習障礙學生評量調整面臨的問題

學校方面：缺乏以評量調整為主題之研習，老師及資源教室輔導員對評量調整知能有所需求；評量調整公平性受質疑，不當的評量方式造成齊頭式的假平等，而非立足點的公平。學生方面：學生缺乏「自我倡導」觀念，較少會主動提出評量調整需求；學生學業上未做足夠的準備，學習態度影響評量調整的效度。

二、建議

(一) 對教育主管機關及各大專校院的建議

強化評量調整研習課程：能在輔導員及教師特教知能研習課程中落實評量調整課題，加強對教師評量的概念，協助學生找到考試的技巧。例如：對識字障礙的學生，予以指導「分數多的先寫、字少的先寫、一看就會的先寫」。

考量因才適用：學校在訂定招收及甄試身心障礙學生名額時，應考量學習障礙學生特質及限制因素，並結合各系培育專長目標。

訂定相關規定：學校應訂定身心障礙學生無障礙考試服務相關規定。並針對適合學生的評量技巧，建立在 ISP 會議中，亦可結合職涯轉銜。

(二) 對大專校院資源教室輔導員之建議

鼓勵在職進修：建議資源教室輔導員在職進修，充實本職學能。

加強對學生「自我倡導」的輔導：需凝聚學生的意識，發展其自我倡議的能力，讓身心

障礙學生能充分表達自己的需求。落實 CRPD（身心障礙者權利公約）精神，標準一樣、策略不同，學校決策要加入學生的參與，學生學會自我求助技巧、自我調整。

（三）對未來研究之建議

本研究對象為全國大專校院資源教室輔導員，邀請授課老師、資源教室輔導員進行訪談，得知研究結果。未來研究，亦可擴及學習障礙學生及班上同儕。此外，以學生為主體，探討學習障礙學生在大專校院接受評量調整的研究，讓學生自我檢視決策是否符合需求；亦可探討不同障別學生對評量調整的需求服務。

參考文獻

- 大學法 (2014)。中華民國一百零四年十二月三十日總統華總一義字第 10400153631 號令修正公布。
- 孔淑萱、張懷民、曾施惠 (2017)。大專校院特殊需求學生評量調整之困境與省思。**特殊教育發展期刊**，**64**，43-51。
- 林坤燦、羅清水、邱瀟瑩 (2008)。臺灣地區大專校院身心障礙學生休退學現況調查研究。**東台灣特殊教育學報**，**10**，1-19。
- 身心障礙學生考試服務辦法 (2012)。中華民國一百零一年七月二十四日教育部臺參字第 1010133145C 號令發布。
- 周佳樺 (2013)。**大專校院學習障礙學生學校適應壓力及因應歷程之研究**(未出版之碩士論文)。國立東華大學，花蓮。
- 教育部特殊教育通報網 (2019 年 5 月)。**107 學年度大專院校各縣市特教類別學生數統計(身障)**。取自 https://www.set.edu.tw/Stastic_WEB/sta2/doc/stuF_city_spckind/stuF_city_spckind_20190528.asp
- 教育部 (2014)。**大專校院特殊教育資源手冊** (頁 7-8)。臺北：教育部。
- 陳明聰、張靖卿 (2004)。特殊教育工作者對身心障礙學生測驗調整意見之調查研究。**特殊教育復健學報**，**12**，55-80。
- 陳琬潔 (2012)：**電腦語音報讀對國中一般學生及學習障礙學生閱讀理解測驗之成效比較**(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 張萬烽、鈕文英 (2010)。美國身心障礙學生考試調整策略成效之後設分析。**特殊教育研究學刊**，**35** (3)，27-50。
- 張瑞娟 (2011)。**報讀與口述回答之評量調整措施對國中學習障礙學生閱讀理解表現之比較研究**(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- Meyer, A. D., Myers, K.A., Walmsley, A. L., & Laux, S.E. (2012). Academic Accommodations: Perceptions, Knowledge and Awareness Among College Students without Disabilities. *Scientific & Academic Publishing*, 2(5), 174-182.
- Bolt, S. E. & Thurlow, M. L. (2004). Five of the most frequently allowed testing accommodations in state policy. *Remedial and Special Education*, 25(3), 141-152.
- Goh, G.S. (2004). *Assessment accommodations for diverse learners*. Boston, MA: Pearson Education.
- Kampfner, S. H., & Kearns, J. F. (2005). The Use of Accommodations Among Students with Deaf blindness in Large-Scale Assessment Systems. *Journal of Disability Policy Studies*, 16(3),

177-187.

Jacobs, P.& MacMahon, K. (2016). It's different, but it's the same': Perspectives of young adults with siblings with intellectual disabilities in residential care. *British Journal of Learning Disabilities, 45*, 12–20.

Shaw, S. F., & Dukes III, L. L. (2001). Program Standards for Disability Services in Higher Education. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 14*(2), 81-90.

Thurlow M., Ysseldyke, J., Bielinski, J.,& House, A. (2000). *Instructional and assessment accommodations in Kentucky*. (State Assessment Series Report 7). Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.