

國立彰化師範大學特殊教育學系

特殊教育學報，民 108，50 期，頁 01-30

DOI: 10.3966/207455832019120050001

大專校院學習障礙學生接受評量調整 實施現況之調查研究

張懷民

新竹市立
建功高級中學

孔淑萱

國立清華大學
特殊教育學系

陳秀芬

國立臺灣師範大學
特殊教育中心

摘要

本研究旨在探討大專校院中學習障礙學生接受評量調整實施現況，採自編問卷輔以半結構式訪談方式進行調查研究。問卷依分層隨機取樣，對象為全國大專校院資源教室輔導員，共回收 213 份有效問卷（有效回收率 82%），並對大專授課教師及資源教室輔導員進行訪談。量化資料採描述性統計、單因子變異數分析及雪費法事後比較進行分析；訪談資料則依研究目的做歸納整理，以呼應量化分析結果。結果顯示：(1)大專校院資教輔導員表示，授課老師對學障學生最常運用延長考試時間服務的方式，並且自陳在告知家長或學生評量調整的意義、方式和作業流程方面表現最佳；此外，輔導員亦認同評量調整能有效提高學障學生的學習動機及自信心；(2)在不同性質大專校院方面，以私立技職學校在執行及支持層面上表現較佳，資教輔導員服務年資則以 8 年以上者處遇能力最好；(3)大專校院學障學生評量調整的主要問題，包括授課教師對評量調整實施方式與認知有差異、教學現場常出現齊頭式的平等、學障學生缺乏自我認同及自我倡導的能力等。最後依據研究結論，對實務及未來研究提出相關建議。

關鍵字：大專資源教室、評量調整、學習障礙學生

通訊作者：孔淑萱 Email: shkung@mail.nd.nthu.edu.tw



壹、緒論

一、研究背景與動機

目前國內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。身心障礙學生進入大專校院的管道主要有多元入學、身心障礙學生升學大專校院甄試和大學校院單獨招生，增加了身心障礙學生就學機會。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），這些學生在進入學校後，主要接受大專校院資源教室的支持與服務。整體而言，大專資源教室給予的支持服務內涵可歸納為：組織運作、學業輔導、心理輔導、生活輔導、轉銜輔導及行政資源等。其中「學業輔導」向度指的是資源教室針對學生學習方面的需求所提供的服務，目的是為了支持身心障礙學生在校的學習（陳麗如，2011）。具體的服務方式包括：課業加強、調整考試、提供人力方面的學習資源，以及提供設備方面的學習資源等（陳秀芬、張正芬，2013）。在教育部(2014)《大專校院特殊教育資源手冊》中（頁 7-8），明確列出資源教室輔導員的工作重點，包含行政業務工作和學生輔導工作兩大類。在學生輔導工作中提到課業學習協助服務項目中，就包含了所有考試協助，例如：學生可依據所需之考試協助，於期中或期末考前兩週提出申請，申請項目則包括了個別考場、電腦應考、報讀以及延長考試時間等。即便資源教室依規定提供上述的服務，大專校院身心障礙學生因學業因素

的休、退學率仍偏高。依據教育部統計處 105 學年大專校院休退學概況統計顯示，因學業志趣及學業成績造成休學、退學的比例分別為 39% 及 22.9%，其中因「學習困難」因素離校的比率分別達 30.97% 及 44.18%（教育部，2017）。

就身心障礙學生考試服務的執行層面而言，在高中職（含）以下均由學校資源班老師對學生做整體評量調整的評估與執行；在大專校院則是由資源教室輔導員負責評估身心障礙學生評量調整需求，由任課老師執行，資源教室輔導員協助的方式進行。然而大專校院資源教室輔導員平日除了繁重的行政工作，還要與家長、老師及行政人員進行多方面的溝通，並且肩負輔導學生人際上和生活層面的工作。在角色定位及業務龐大情形之下，資源教室輔導員相對也出現流動率高的現象，進而影響相關業務的推動，包括對評量調整的熟稔度。此外，資源教室輔導員大部分未具有特殊教育背景，在評量調整的專業素養方面亦有所差異，而授課老師對評量調整的作法可能更為陌生。因此，在大專校院對身心障礙學生評量調整是如何運作，是一個值得深思的議題。

107 學年度大專校院身心障礙學生的統計中，學習障礙學生居所有障別人數之冠（3,746 人，約 28%）（教育部特殊教育通報網，2019）。研究指出，大專校院學習障礙學生於「生涯輔導」及「課業支持」向度需求度高（楊惠卿、張益綸，2016），在「生活輔導」向度需求度最低，但卻在此向度的獲得度最高，獲得度最低的反而是「學習輔導」向度（張馨予，2016）。另外，許雅惠(2011)的研究中也指出，大專



校院輔導老師提及在學習輔導中，常見的輔導議題大多集中於學生的學習動機、學習策略與時間管理等，在需求獲得度低的「學習輔導」層面，尤其是對評量調整議題的關注度並不充分，相關實徵研究亦較為欠缺。

二、研究目的

綜合上述，本研究將以全國大專校院為主體，藉由「學習輔導」層面中「評量調整」業務推行單位的資源教室，對學校在提供學習障礙學生評量調整之實施現況進行調查，並探究評量調整所延伸的相關問題，提出可行的實務建議。依據上述研究動機，本研究之目的有下列幾點：

1. 了解大專校院在提供學習障礙學生評量調整實施情形之狀況。
2. 分析不同學校背景變項在對學習障礙學生進行評量調整的差異性。
3. 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、特殊教育需求學生評量調整相關法規

(一) 美國評量調整相關法規

美國各州在1970年代之前，身心障礙兒童並無法進入公立學校接受教育。自1973年開始，美國在保障身心障礙學生的重要相關法規有1973年《康復法案(The Rehabilitation Act)》，此法第504節(Section 504)使得法定障礙類別外的特殊需求學生，能獲得在教育與職場的權益及服務，提供身障學生獲得進入由聯邦資助計畫支持的公立和私立高等教育學校的平等機會保障(The Rehabilitation Act, 1973)。1975年具指標性的《94-142

公法》，即《全體殘障兒童教育法案(Education for All Handicapped Children Act)》，保障了3至21歲身心障礙學生接受免費與合適之公立教育，使得法定障礙類別外的特殊需求學生能獲得在教育與職場的權益及服務，並獲得平等的待遇(Education for All Handicapped Children Act, 1975)。接著在1990年，《美國障礙者法案(Americans with Disabilities Act, ADA)》為美國最重要的公民權利法，禁止在所有公共和私人場所的領域對殘障人士的歧視，以保障他們享有與其他人相同的權利和機會，其中包含確保所有身心障礙者有公平的升學機會，禁止任何在評量的實施、程序及原則上歧視身心障礙學生(McCusker, 1995)。

之後1997年的《身心障礙者教育法案(Individual Disabilities with Education Act, IDEA)》使得美國許多州開始提供無法參與一般測驗的學生替代性評量，更再次強調身心障礙學生應安置在最佳的適當環境(Individual Disabilities with Education Act, 1997)。在隨著「標準本位改革」(standard-based reform)的興起，情況隨之改變，考試調整(test accommodation)成為身心障礙學生參與考試的有效方法之一(張萬烽、鈕文英, 2010)。此外，2002年《不讓孩子落後法案(No Child Left Behind Act, NCLB)》促使各州擬出評量相關規定，讓身心障礙學生考試調整的成效受到重視(No Child Left Behind Act, 2002)，以及2004年《美國身心障礙個體教育增進法案(Individual with Disabilities Education Improvement Act, IDEIA)》規定身心障礙學生之IEP須因應學生所需要進行評量調整，由IEP專業團隊評估適合的評量調整方式，且每年會重新評估評量調整是



否適合學生，並加以修正(Individual with Disabilities Education Improvement Act, 2004)。近期於2015年《每位學生成功法案(Every Student Succeeds Act)》中則主張反對過度使用標準化測驗，強調沒有單一測驗可用來評量學校與教師，應提供多元的方式來評量學生是否準備好進入大學校院，或者準備好到職場工作，使學生高中畢業有機會進入大學或職場。此法案倡導教師雖然要持續評量學生，但要用更新、更好的測驗評量學習成就，掌握學生學習進度，也鼓勵各州減少過度測驗現象，不要浪費太多時間在測驗上，因為透過測驗並非能達成真正學習的目標(駐洛杉磯辦事處教育組，2015)。

綜合上述，美國從1973年之《康復法案》(即93-112公法)即開始保障身心障礙學生在學校評量調整的權益，也開啓了評量調整的觀念。之後經歷聯邦政府各法案的推動與檢討，至2015年《每位學生成功法案》日趨完善，提供各州對身心障礙學生的評量更佳彈性及適性。對於國內教育環境而言，理解各法案的精髓，及每項法案對身心障礙學生應享有在教育上的平等對待和差異性的尊重，方能提供更適性的考試服務，以充分展現身障學生學習能力及潛能。

(二) 國內評量之相關法令

《特殊教育法》(2014)第19條、第24條及41條提供學校老師對身心障礙學生的評量調整的法源依據，此法說明各級主管機關應提供學校輔導身心障礙學生有關評量、教學、工具及行政程序等支援服務。在《特殊教育法施行細則》(2012)第7條、第9條及第13條指出各級主管機關應主動協調醫療機構，提供身心障礙學生提供有

關醫療、評量及教學輔導諮詢，及對學年與學期教育訂定達成教育目標之評量方式及標準，並依學生身心狀況，保持最大彈性，予以特殊設計及支援。《身心障礙學生支持服務辦法》(2013)中說明需提供身心障礙學生學習及生活人力協助，包括錄音與報讀服務、掃描校對、提醒服務、手語翻譯、同步聽打、代抄筆記、心理、社會適應、行為輔導、日常生活所需能力訓練與協助及其他必要支持服務。在《特殊教育課程教材教法及評量方式實施辦法》(2010)中第2、4、8、10及11條中指出，個別化教育計畫內容應載明特殊需求學生之評量方式，且經特殊教育推行委員會審議通過實施，並配合身心障礙學生訂定評量方式的補充規定。《身心障礙學生考試服務辦法》(2012)中第2至4條則分別指出提供身心障礙學生考試服務之單位及範圍、考試服務對象、考試服務之提供有關服務申請、審查、審查結果通知、申訴、申請文件等事項。另外在第5至10條提到考試服務內容，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，並且載明於個別化教育計畫或個別化支持服務計畫中。上述法條內容對評量調整有詳盡的依據，也是目前大專校院執行相關工作的準則。

因此，國內對身心障礙學生的評量調整相關法規是以特殊教育法及特殊教育法實行細則作為指導原則，而維護身心障礙學生評量調整的相關權利、救濟申訴也擬定了相關法規，並且更精闢的指出應該提供的考試服務項目。國內身心障礙學生之評量調整法規明確，無障礙考試服務作法



與國外大致相同，且均有法源依據，例如試場服務、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等，得以提供學校及試務單位具體之參考。

二、評量調整的原則

評量調整 (assessment accommodations) 指的是在不損及評量效度、構念及計分標準的狀況下，因應障礙學生之身心特質，適度調整施測的過程，使評量結果能充分反應該評量之效度，而非反應學生的障礙特質或嚴重程度 (Fuchs & Fuchs, 2001)。評量調整之操作性定義為：「教育心理測驗對評量調整下了一個廣泛的定義，指的是在測驗中任何反應方式的決策，包括了呈現方式、回答方式、考試情境、時間或程序上的改變。一般而言，不特別改變考試所要測量的內容，評量調整基於學生的需求提供，而非造成學生考試上的不公平性」 (Lin, 2010, p. 2)。評量調整原則上應依學生障別給予個別化的評估，給予真正有需要的身心障礙學生，且在不違背評量效度的前提下進行。此外，評量調整措施應整合於日常的教學中，使學生能有充分的練習，而非僅在考試中特別使用。換言之，評量調整應講求公平性，以不影響普通學生或身心障礙學生的測驗結果為原則，教師監控評量前、中、後的差異，隨時進行動態的調整 (Jacobs & MacMahon, 2016)。

在整體教學過程中，評量 (assessment) 扮演一個舉足輕重的角色，目的除了在監控學生學習之進展，引導學生朝向教學目標邁進，同時也做為教師修正教學策略的依據 (McLoughlin & Lewis, 2005)。現今融合教育的環境中，教育現場的老師需注意

班上身心障礙學生的表現，依學生的狀況給予評量調整，在考試環境、作答方式、時間調整及題目呈現方式上給予相對應的支援，讓他們不因自身的限制，而影響到實際學習效果的呈現，使身心障礙學生可以有參與考試公平競爭的機會，展現自己的實力，肯定自我，進而激勵學習動機 (Elliott, McKeivitt, & Kettler, 2002)。

總而言之，隨著融合教育的推行，評量調整在國中小學有一定的執行原則與成效，但對於高等教育階段的探討似乎較為有限。隨著特殊需求學生參與各種考試的機會增加，如何給予適當的調整，同時維護其他學生之權益，是特殊教育工作者面對的課題。因此，對評量調整正確的認知，重視評量調整的作法，給予每位學生公平的對待，才能發揮評量的正向作用。

三、評量調整的實施方式

由於身心障礙學生的異質性高，評量調整方式便需隨之需求進行調整，甚至有時同一類型障別的學生，也會有不同的調整措施。Rieck 與 Wadsworth (2005) 指出，適當的評量調整措施應該符合有個別額外需求的學習者，而非同樣的評量調整措施，套用在每一位身心障礙學生身上而未加改變。因此，評量調整措施的類型與方式會根據學生的個別差異而有所不同。國外學者 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)。而國內則有陳明聰與張靖卿(2004)將評量調整的方式整理為六類，分別為：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。針對學習障礙學生，Fuchs、Fuchs與 Capizzi (2005)認為適用於學障生的評量調整方式，除了輔助器材的使用外，還需著重評量情境、時間、測驗型態等調整向度。

國內高教部分，張正芬、陳秀芬與黃筱君(2016)對 102 至 104 學年度大專校院身心障礙學生各類特教需求進行分析，結果顯示「考試評量服務」項目有逐年增加的趨勢。大專校院學門多元且差異性高，因此多元評量方式也普遍的被運用。採用多元化評量意味著跳脫傳統的紙筆測驗，例如口試、表演、實作、作業、設計製作、報告、資料蒐集整理、鑑賞、晤談、自我評量、同儕互評、校外學習考查及學生之日常行為表現考查。上述的方法，可藉由多元評量找到學生的優勢，並善用其優勢能力提供適性的學習策略(張益華、孔淑萱, 2015)，立意良好但恐有限制。原因在於過度的使用多元評量方式，可能造成無法完整反應教師的教學成果，以及呈現學生的學習成效。因此，採取適性的評量調整方式，或可較能回歸到真實的教學成效(Pereira, Flores, & Niklasson, 2016)。

四、學習障礙學生評量調整之現況

依據教育部特殊教育通報網 107 學年度全國身心障礙學生類別統計，學習障礙學生為佔 28%，居各障別之冠。在美國 2015 至 2016 學年，3 至 21 歲的學生在特定學習障礙下接受特殊教育服務的比例高

於任何其他類型的障礙，接受特殊教育服務的學生中約有 34% 有特定的學習障礙(specific learning disabilities)(National Center for Educational Statistics, NCES, 2018)。由此可知，學習障礙學生是校園裡特殊需求學生中佔有高比例的類別之一。學習障礙學生具高度異質性，需要接受評量調整服務的狀況亦較多元。

學習障礙學生易受到評量情境改變的影響，對評量調整的反應亦較敏感。研究顯示，近五成的學習障礙學生在電腦語音報讀前後表現無差別，表示部分學習障礙學生應透過其他服務方式來促進實際表現(陳琬潔, 2012)。另外張瑞娟(2012)的研究則指出，報讀僅能實質改善學習障礙學生在自行閱讀題目上的困難。MacArthur 與 Cavalier (2004)的研究結果則顯示，由學生口述或是語音覺識軟體或可為一項有效的調整措施。

除了實證性的研究外，也有多位學者根據美國當地實施評量調整的實際狀況進行研究做出結論。Bolt 與 Thurlow (2004)研究指出延長考試時間為最常被使用的，但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，因此在接受評量調整時，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。研究中指出延長考試時間並不會改變測驗本身的完整性，許多教師認為這是一項容易且有效的調整方式，實施的接受度也較高。延長考試時間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，卻沒有辦法提升學生的成績。學習障礙學生以代寫答案的評量調整所呈現



的書寫文章品質較高，可提升學生的成績。在提供指導語講解人員的評量調整的部份，學生認為此舉有助於其瞭解題意，但也必須花較多時間來完成測驗。

目前國內身心障礙學生大學多元入學方案考試，多為特殊考場服務（如：因閱讀障礙而導致閱讀速度緩慢，申請延長考試時間 20 分鐘）（王瓊珠，2017）。學習障礙學生進入了大專校院就讀後，在學習上的困難仍然存在。大學階段學習障礙學生可以用其他方式展現自己所學，與中小學階段多以紙筆測驗為主有所差異，大學作業與評量方式可以是口頭報告或實作表現等，另外，使用科技輔助（如：手機和電腦）也十分普遍，這些措施對讀寫能力較弱的學習障礙學生有所助益。

綜合上述研究顯示，學齡階段的學習障礙學生最常使用的方式為延長考試時間與報讀，大專校院身心障礙學生接受評量調整的實徵性研究較為有限，因此值得探討大專校院學習障礙學生在接受評量調整的情況與相關問題，進而提供評量調整的實質建議。

五、影響大專校院學習障礙學生評量調整之因素

除了調整方式較為多元，影響大專學習障礙學生評量調整執行的因素也與中小學生有所差異。學習障礙學生在說、聽、讀、寫、算等基本能力外，注意力、知覺能力、記憶力以及思考、概念形成或問題解決等較高認知能力也產生學習表現上的困難。王瓊珠(2017)指出當學習上出現問題時，學習障礙學生與他人合作完成團體作業的情況亦不佳。大專校院多採多元的評量方

式，經常需要透過同儕合作的方式完程小組作業或報告。

一般而言，有相當比例的大專校院學習障礙學生並不希望同儕知道自己的特殊身份，因此也不會主動提出需求，此為影響評量調整成效的因素之一（周佳樺，2013）。在這情形下，學習障礙學生在大專校院普遍的分組作業（報告）中，常因其被動心態而感到孤立，影響評量結果。有時則需藉助輔導員與教師溝通，才能順利完成分組與作業評量。

而學障學生同儕又如何看待評量調整的措施？Meyer、Myers、Walmsley 與 Laux (2012)針對 532 位大專校院普通學生進行訪談，受訪學生對評量調整的「公平性」提出質疑，認為如果對學障生的評量改變超出合理範圍，也和他們一樣取得「學士」學位的結果是不公平的。受訪學生也認為，學障學生在高等教育環境中所使用評量調整，可能會影響他們進入社會後的真實表現。此外，Jacobs 與 MacMahon (2016)根據提交的 1,295 次網絡調查研究數據，分析結果顯示普通生對身心障礙學生接受評量調整的看法雖大多持中性，仍有部分學生存有一定程度的容忍限制。

國內則有陳明聰與張靖卿(2004)探討特教工作者對處理評量調整所得成績的看法，有七成五受訪者表示在其成績單上應加註說明，這作法說明教師對成績「公平性」的重視。對大部份身心障礙學生而言，大專校院階段是他們人生中的最後求學階段，成績單上加註說明似乎可以解釋公平性問題，但對標籤化的疑慮及未來進入社會所面臨的問題仍須考量。因此，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 III, 2001)。

因此，本研究基於上述相關實徵結果，目的在於對國內現今大專校院中學習障礙學生評量調整的實施現況做進一步的了解與探究，冀以提供相關單位更適切且符合學生評量調整服務需求之實徵基礎。

參、研究方法

本研究採混合設計，使用自編問卷調查蒐集相關量化資料，再以訪談為輔，進行實務面深入的探討。自編問卷部份經由預試、信效度的檢視、正式問卷填答與回收，最後進行資料分析；質性部分則以半結構式訪談學校教師及輔導員，將訪談記錄予以歸納整理，呈現學校對學習障礙學生評量調整的實施現況及存在問題的真實面貌。

一、研究對象

本研究的問卷調查研究對象以全國大專校院 106 學年度有設置資源教室且有學習障礙學生的輔導員為研究對象，第一階段採分層隨機抽樣，依比例計算各地區之輔導員數；第二階段立意抽樣的方式抽取有學習障礙學生的輔導員。預試問卷共抽取輔導員 50 份，總計收回 45 份，回收率 90%，接著以項目分析、信度分析，檢驗問卷的內部一致性後形成正式問卷。正式問卷共發出 260 份，回收 216 份，剔除無效問卷後，有效問卷為 213 份，有效回收率為 82%。

以研究樣本資源教室的學校性質及學校地區為變項，進行卡方考驗，瞭解所抽取的樣本在此兩個變項的次數分配是否有顯著差異。如表 1、表 2 所示，從研究樣本輔導員的學校性質($\chi^2 = 2.83, p = .982$)與學校地區($\chi^2 = 1.97, p = .884$)的觀察值皆未達顯著，顯示本研究在抽取的學校資源教室「學校性質」與「學校地區」兩個變項的分配與全國大專校院資源教室之分配情形接近，問卷資料具全國母群代表性。

訪談研究對象為以各性質大專校院授課教師及輔導員至少一員，共計訪談學校教師和輔導員各 5 名（公立大學、公立技職大學、私立技職大學教師各 1 名，私立大學教師 2 名；公立大學、私立大學、公立技職大學輔導員各 1 名，私立技職大學輔導員 2 名），進行半結構式訪談。授課教師皆有實際指導學障學生並進行評量調整，主要是輔以量化研究的不足，希冀能真實反應出大專校院對學障學生評量調整的執行現況與相關問題。受訪者基本資料如表 3、4。

二、研究工具

(一)「大專校院資源教室對學習障礙學生評量調整實施現況之研究」問卷
問卷工具依據研究動機、研究目的、研究問題以及蒐集評量調整相關文獻自編「大專校院資源教室對學習障礙學生評量調整實施現況之研究」問卷。本問卷內容分為「背景變項」與「評量調整實施情形變項」及「建議」三大部分，整份問卷計有 50 題，以下分述之。

1. 背景變項

本研究參考教育部 106 學年度大專院校一覽表及大專校院資源教室現況，將自



表 1

研究樣本資源教室學校性質同質性考驗

學校性質	觀察個數 (樣本)	期望個數 (全國)	χ^2	漸近顯著性
公立大學	44	45.2		
私立大學	50	49.5		
公立技職	18	19.4	2.83	.982
私立技職	101	99.0		
個數總和	213	213		

表 2

研究樣本資源教室學校地區同質性考驗

學校地區	觀察個數 (樣本)	期望個數 (全國)	χ^2	漸近顯著性
北部	49	48.3		
中部	18	16.8		
南部	28	30.5	1.97	.884
東部	6	6.3		
離島	2	1.1		
個數總和	103	103		

表 3

授課教師受訪者基本資料

訪談者代碼	學校性質	專業背景	服務年資	評量方式
P1	公立大學	特殊教育	7.5	筆試、報告、演示
P2	公立技職	應用英文	15.5	作品、報告
P3	私立大學	土木工程	30	筆試、電腦作答
P4	私立大學	創意設計	16	作品
P5	私立技職	資訊工程	18	筆試、報告

表 4

資源教室輔導員受訪者基本資料

訪談者代碼	學校性質	專業背景	服務年資
C1	公立大學	心理系	7
C2	公立技職	心理系	3.5
C3	私立大學	心理系	2
C4	私立技職	社工系	9
C5	私立技職	社工系	2



變項定為輔導員背景變項，包括學校性質、身心障礙學生人數、任輔導員年資及專業背景共四項。

2. 評量調整實施情形變項

評量調整實施情形分為「執行層面」計有 18 題，「支持層面」計有單選 15 題及複選 1 題，「處遇能力」計有 10 題及「需求評估」共有 6 題。本研究所指「處遇能力」是指學校資源教室輔導員對學習障礙學生評估，因學生障礙限制而影響學習成績表現，故尋求適合的評量方式，排除學生障礙因素，真正評量出學生的學習表現，促使學生面對積極的學習動機。而「需求評估」指的是在大專校院資源教室在面對學習障礙學生提出評量調整需求，進而評估學生因障礙而影響評量的限制因素，而給予適當的評量調整支持服務，並檢討學習障礙學生接受評量調整後，在其成績及學習上的表現狀況，以做為給予學生評量調整需求服務之參考。

3. 建議

為開放性問題，可以瞭解資源教室對學習障礙學生評量調整時所面臨的問題與建議。

填答與計分方面，問卷計分採五點量表，選項與計分標準分別為「全部符合」5 分、「多數符合」4 分、「半數符合」3 分、「少數符合」2 分及「全部不符合」1 分。得分越高，表示填答者對學習障礙學生進行評量調整實施情形及實踐效能越佳，反之則越低。在反向題計分剛好相反；複選題不列入計分。

關於本問卷之效度與信度，在效度部分，問卷初稿經國內兩位專家學者及三位資源教室經驗輔導員針對題目內容進行專

家效度審核，參考審查意見後予以修改後編製預試問卷。研究者以分層隨機抽樣之方式，從全國 536 位資源教室輔導員中抽取 50 位作為預試樣本，進行問卷預試。預試樣本資料經項目分析並以 Pearson 相關係數來考驗各題項與總分之相關，做為判斷依據，將相關過低的題目予以刪除，保留其他題目，如此能確保測驗內容的一致性。至於信度部分，本研究透過內部一致性信度考驗，求得每項層面的 Cronbach's α 值，分別是「執行層面」.956；「支持層面」.903；「處遇能力」.900；「需求評估」.746，顯示本問卷一致性信度適當。

(二) 半結構訪談訪綱

半結構訪談問題以研究目的與研究問題為架構，依序對於資源教室及授課老師面對學習障礙學生評量調整的評估、執行、學生需求及成效情形，並欲知所面臨的問題等。訪談過程中，訪談者循序漸進協助受訪者回應本研究關注之問題。半結構式訪談訪綱如下：

1. 請問您如何得知班上學習障礙學生需要評量調整服務？（僅教師回答）
2. 當學生提出需要評量調整時，您會如何執行？哪一項在實施上會比較有困難（例如：評估、執行）？
3. 您覺得評量調整出來的成績公平嗎？對學習障礙學生有何影響？
4. 學校若為了身心障礙學生畢業後能受企業公司接受，也證明學校的教學品質，故建議在成績單註明在學期間的評量調整措施，您的看法為何？
5. 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？



6. 在貴校資源教室輔導員在評量調整服務上的工作情形？
7. 您覺得大專校院在進行評量調整的困難地方是什麼？
8. 如何得知「評量調整」相關的內容、作法等？是否有參加相關研習？
9. 對學習障礙學生；進行評量調整服務能提供其他寶貴意見嗎？

三、資料分析

(一) 量化資料分析

問卷調查方面運用次數分配、百分比兩種方式分析有效樣本之輔導員背景資料之分佈情形。以及瞭解大專校院在給予學習障礙學生實施評量調整現況調查問卷上之「實施情形」及「實踐效能」上之具體狀況和差異情形。以單因子變異數分析比較填答者各背景變項在問卷中「實施情形」、「實踐效能」的差異性情形，若以單因子變異數分析比較不同變項的結果達到顯著差異，則進一步以雪費法(Scheffé method)進行事後比較，比較各組之間的差異情形。記錄複選題題項的次數分配狀況，並進行複選題題項和背景變項之「服務學校性質、身心障礙學生人數、任輔導員年資、專業背景」的交叉分析。

(二) 開放性問題及訪談資料彙整

本問卷中第四部份開放性意見，依受訪者填寫之內容及訪談資料進行編碼處理與組織分類，並予以統整歸納以首字英文字母 T 代表量化問卷，字母後三位數字表示問卷編號，而後面兩位數則是指該編號者的敘述句，01 表示第一個敘述句，02 表示第二個，因此，T012-01 表示量化問卷編號第 12 的第一敘述句。

訪談資料研究者擷取有意義的段落，結合研究目的概念，進行歸納分析，引用訪談者資料字體使用標楷體，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，總共計有 7 碼。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、私立大學、公立技職大學及私立技職大學分別編碼為 A、B、C、D；第二碼為 p 代表授課教師，c 代表輔導員；接著四碼代表訪談日期。例如 Ap2-0615，表示在 6 月 15 日訪談公立大學第二位教師。編碼後所整理出資料，結合問卷內容各個層面，藉此深入探討研究內涵，以充實量化調查之結果。

肆、結果與討論

本研究分別分析大專校院對學習障礙學生評量調整的「背景變項」、「實施情形」、「不同背景變項對各層面差異性」及「面臨的問題」，再將以及質化的訪談結果合併歸納分析，所得分析結果與討論分別如下。

一、大專校院對學習障礙學生評量調整實施情形分析

(一) 執行層面

問卷結果顯示（見表 5），大專校院提供學習障礙學生評量調整實施情形上在執行層面上較常使用的方式前三項為「因學生狀況適度延長考試時間」、「會提供單獨或少數人試場，如在獨立空間進行評量」及「以多元評量方式（口試、表演、實作、作業、設計製作、報告、資料蒐集整理、鑑賞等）取代筆試測驗」。而以「老師會進



表 5

學校資源教室在執行層面統計表 (n = 213)

排序	題項/題目內容	全部符合 (%)	多數符合 (%)	半數符合 (%)	少數符合 (%)	全部不符合 (%)	平均數	標準差
一、執行層面							3.39	.99
1	Q2. 會因學生狀況適度延長考試時間。	50.7	33.8	3.8	8.9	2.8	4.21	1.06
2	Q1. 會提供單獨或少數人試場，如在獨立空間進行評量。	45.1	28.6	6.1	14.1	6.1	3.92	1.28
3	Q18. 以多元評量方式（口試、表演、實作、作業、設計製作、報告、資料蒐集整理、鑑賞等）取代筆試測驗。	35.7	37.6	12.2	8.5	6.1	3.88	1.17
4	Q12. 改變作答工具（例：電腦、轉換軟體）的媒介來進行作答。	36.6	33.3	8.5	11.3	10.3	3.75	1.33
5	Q7. 在非評量書寫能力下會提供電腦（平板）或錄音設備應答。	31.5	31.9	9.9	15.5	11.3	3.57	1.37
6	Q4. 在非評量紙筆計算能力下會提供使用電子計算機應試。	25.4	39.0	8.0	16.9	10.8	3.51	1.32
7	Q13. 允許口頭回答或使用錄音工具錄音作答。	28.2	32.9	12.7	12.7	13.6	3.49	1.38
8	Q3. 會因學生狀況將評量分段進行，或安排適當時間再進行評量。	26.8	31.5	9.9	18.8	13.1	3.40	1.40
8	Q10. 試卷或答案卷上標示提醒語（例：請翻下一頁，繼續作答）。	27.7	28.6	15.0	13.1	15.5	3.40	1.41
10	Q11. 會調整試卷（例：放大題目或由易至難編排方）。	30.0	26.3	12.7	15.0	16.0	3.39	1.45
11	Q17. 老師會出題型態改變（例如：問答題改簡答題、選擇題、是非題等）。	24.9	28.6	16.4	17.4	12.7	3.36	1.14
12	Q14. 允許請別人代為寫下答案或電腦打字代謄。	22.5	27.7	13.6	15.5	20.7	3.16	1.46
13	Q5. 在非評量背誦能力下會提供公式應答。	16.4	32.4	14.6	19.7	16.9	3.12	1.36
13	Q16. 老師會重新調整配分方式（例如：將刪除或省略的題目分數，平均到其他題目分數上）。	16.4	28.2	21.6	18.8	15.0	3.12	1.31
15	Q8. 調整試卷版面（例：圖形和文字分開在不同側、減少字數等）。	23.5	21.6	13.6	21.6	19.7	3.08	1.47
16	Q15. 老師會進行數理評量時，理解程序無誤，但計算錯誤，或答案 寫錯非關鍵性錯誤，仍以計分或部分計分。	12.2	21.1	23.9	28.6	14.1	2.89	1.24
17	Q6. 在非評量讀寫能力下會提供字典應答。	13.6	27.7	11.7	23.9	23.0	2.85	1.40
18	Q9. 標題及關鍵字作適當的強化（例：畫底線、使用粗體字等）。	13.6	23.9	16.4	24.9	21.1	2.84	1.36



行數理評量時，理解程序無誤，但計算錯誤，或答案寫錯且非關鍵性錯誤，仍以計分或部分計分」、「標題及關鍵字作適當的強化」及「在非評量讀寫能力下會提供字典應答」較不常使用。

從開放性問題及訪談資料中，大專校院給予學習障礙學生評量調整的執行方式仍以延長考試時間及獨立考場較能接受，而又大學學門差異性的關係，多元評量也代替傳統的紙筆評量，與問卷結果無異。例如：「科技大學教師會在筆試上採取多元評量的方式，例如分組作業、分組作品、出席分數、繳交紙本報告、口頭報告、團體作業等給分，較少在技能實作課調整」(T018-01、T028-01、T088-01)。

在訪談中輔導員表示「我們比較會執行延長考試時間和獨立考場，至於試卷調整及作答方式調整，那是授課老師的權限，我們不會去干預老師」(Ac1-1014、Dc2-1116)。「老師評量方式多元，用電子作答，學生不會受到障礙的影響」(Cc1-1030)。授課老師表示「對於藝術設計領域的課程鮮少有需要筆試測驗，所以很少用到評量調整，但在證照考試會有筆試或電腦測驗，通常學生多練習就可以通過考試，再則有給予補考機會」(Bp2-1027)。「會配合輔導員的評估進行。學習障礙學生大多會使用延長考試時間和獨立考場，我們也會給學生補考機會，通常達到基本要求都會及格」(Bp1-1023、Dp1-1016)。

由上述結果得知，除了因應不同系所性質所採取多元評量方式外，評量調整仍以施測情境調整為主，也就是改變測驗的環境，以利學生進行考試，例如延長時間

或獨立考場。過去研究亦有接近的結果(張萬烽、鈕文英, 2010; Family Education Network, 2009)，研究者認為改變施測情境能有效幫助在團體中維持注意力較有困難的學生參與評量，進而避免其他干擾的測驗環境。

(二) 支持層面

學校對於評量調整的支持，由問卷結果(見表 6)得知下列三項較佳，「授課老師在考試前，能透過輔導員清楚瞭解學習障礙學生狀況及需求」、「學校相關單位會主動配合評量調整之實施」及「資源教室會檢視評量調整過程是否有窒礙問題並協助排除以利評量調整順利進行」；而以「授課老師有參加評量調整相關課程、宣導或研習」、「授課老師能主動為學生提出評量調整服務需求」及「學校有訂定評量調整(無障礙考試服務)相關辦法」表現出支持性不高。在複選題分析中各背景變項在決定實施評量調整之對象和方式時，首先都是在 ISP 會議討論，其次是和任課老師討論及學生導師討論較多。

從問卷結果學校相關行政及第一線的授課教師在鮮少參加評量調整相關課程、宣導或研習的情形下，仍對學習障礙學生評量調整都有相當程度的支持，但授課教師對評量調整實施情形上也有所差異。在開放性建議中，部份輔導員也有不一樣的聲音。例如：「主管機關應運用各種管道對任課老師宣導及辦理訓練」(T056-01)。「需要增加教師及學生對學習障礙學生的基本知能」(T041-01)。「資源教室需要與教務處協商，有時會造成溝通及執行上的困難」(T106-01)。「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



表 6

學校資源教室在支持層面統計表 (n = 213)

排序	題項/題目內容	全部 符合 (%)	多數 符合 (%)	半數 符合 (%)	少數 符合 (%)	全部 不符合 (%)	平 均 數	標 準 差
二、支持層面							3.66	.74
1	Q28. 授課老師在考試前，能透過輔導員清楚瞭解學習障礙學生狀況及需求	30.5	51.6	11.7	4.7	1.4	4.05	.86
2	Q21. 學校相關單位會主動配合評量調整之實施	40.8	37.6	10.3	6.1	4.7	4.04	1.10
3	Q25. 資源教室會檢視評量調整過程是否有窒礙問題並協助排除以利評量調整順利進行	35.2	42.7	10.3	6.1	5.6	3.96	1.10
4	Q32. 校內授課老師能接受評量調整的實施及測驗結果	26.8	49.3	16.0	6.6	1.4	3.93	.90
5	Q20. 學校會依據學習障礙學生適性需求，採購輔具以滿足考試服務	38.0	37.6	8.9	8.0	7.5	3.91	1.21
6	Q23. 資源教室決定評量調整過程會明確執行者、地點、如何實施，以及相關注意事項	39.0	39.1	10.8	12.2	8.9	3.77	1.32
7	Q26. 授課老師能清楚明瞭無障礙考試服務作法（例如：試題調整、時間調整、作答方式改變等）	23.0	42.7	19.7	12.2	2.3	3.73	1.04
8	Q33* 授課老師會認為評量調整就是另一種「加分形式」而有所排斥	18.8	48.4	19.2	8.5	5.2	3.67	1.04
9	Q24. 資源教室會提供試務單位評量調整學生名單及相關適性評量調整方式（例：知會教務處，或特殊教育委員會提出）	35.7	29.1	9.4	13.6	12.2	3.62	1.40
10	Q31. 授課老師會因學生個別需求，利用原訂考試以外時間進行評量	23.0	38.0	19.2	16.4	3.3	3.61	1.11
11	Q22. 資源教室有訂定無障礙考試服務辦法審查機制（例：檢核表、申請表等）	38.5	23.0	8.9	11.3	18.3	3.52	1.53
11	Q30. 授課老師會和資源教室輔導員共同討論評量調整方式	21.1	35.2	22.5	16.4	4.7	3.52	1.14
13	Q19. 學校有訂定評量調整（無障礙考試服務）相關辦法	38.5	17.8	10.3	10.3	23.0	3.38	1.16
14	Q29. 授課老師能主動為學生提出評量調整服務需求	8.9	33.3	32.4	21.6	3.8	3.22	1.01
15	Q27. 授課老師有參加評量調整相關課程、宣導或研習	11.7	25.4	20.2	24.4	18.3	2.88	1.30

* 表示此題為反向計分之題目。



要更多時間解釋」(T183-01)。「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」(T026-01)。

而授課老師訪談中表示「ISP 會議輔導員提供」(Bp1-1023、Bp2-1027、Dp1-1016)，「只要輔導員告訴我怎麼做，我就盡量配合」(Bp1-1023)。「我會運用策略，客製化給需要的學生，在時間調整上，我會先做好功課，事前準備，將題目設定在可以完成的時間作答完成；需要獨立考試或作答方式改變的學生，我要學生事先提出，我會出不一樣的題目測驗；在出題方面，我會盡量用選擇題和是非題，用口頭彌補紙筆測驗，考前做足夠的練習，畢竟測驗在測出學生的學習能力」(Ap1-1101)。但也有老師表示「沒有聽過評量調整，但我會統一調整評量標準」(Cp1-1031)。「我是評量標準調整，是全班一起調整的，因此是公平的，例如要延長時間，就全班都延長時間」(Bp1-1023)。「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」(Dp1-1016)。

輔導員也表示「學生不願意提出，老師以其他方式給分」(Dc2-1116)。「老師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」(T073-01)。

研究統計結果顯示，學校資源教室在支持層面上是知道評量調整的目的與意義，而學校行政和授課教師皆能支持輔導員的評估，給予學習障礙學生實施評量調整，且以試場服務的延場考試時間和獨立考場最為普遍使用。各校資源教室在執行評量調整上大多站在評估與協助的角色，

主要還是要學生提出並由教師進行，執行上較難以落實，此結果與過去研究相近。普通班教師及特教教師對於實施評量調整的態度都是支持且正向的，但整體實施率不高（李佩蓉，2007；洪靜怡，2008；莊虹姿，2008；陳明聰、張靖卿，2004）。在鈕文英(2009)研究中指出目前多數學校未訂定詳細的評量調整辦法和決策流程，部分學校雖有辦法，但由教師決策，欠缺客觀證據的支持，其主觀判斷可能造成不合理的調整。此外，研究結果亦呼應國外相關文獻，Meyer 等人(2012)指出大專校院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。

因此，建構制度化、有客觀證據的教學評量調整決策流程實有必要。面對學習障礙學生的評量調整工作，不是只有資源教室輔導員能完成，而是學生有需求，行政願意配合，老師也能正確有效的進行評量調整，所呈現出來的成效才會是有意義的。

(三) 處遇能力

學校給予學習障礙學生評量調整的分析結果（見表 7）發現有八成以上的資源教室輔導員「有能力告知家長或學生評量調整的意義、方式和作業流程」、「會檢討評量調整實施方式並確認是否符合學習障礙學生需求」；而「資源教室輔導員沒有參加關於學習障礙學生評量調整相關課程、宣導或研習」得分較低。

從問卷結果大部份輔導員都認為有能力面對評量調整的支持服務工作，而在開放性建議中仍可發現少數輔導員對評量調整的相關法規不熟悉，並且反應出目前學



表 7

學校資源教室在處遇能力層面統計表 (n = 213)

排序	題項/題目內容	全部 符合 (%)	多數 符合 (%)	半數 符合 (%)	少數 符合 (%)	全部 不符合 (%)	平 均 數	標 準 差
三、處遇能力							3.90	.66
1	Q38. 我有能力告知家長或學生評量調整的意義、方式和作業流程	33.3	54.0	8.0	4.2	0.5	4.15	.78
2	Q41. 我會主動去瞭解學習障礙學生評量調整相關知能和實施方式	26.3	55.9	15.0	2.8	0	4.06	.73
3	Q40. 我有能力協助學習障礙學生評量調整及無障礙考試服務	26.3	56.3	12.7	4.2	0.5	4.04	.78
4	Q42. 我會檢討評量調整實施方式並確認是否符合學習障礙學生需求	23.0	61.5	9.4	5.6	0	4.02	.74
5	Q37. 我有能力對校內老師清楚說明無障礙考試的調整措施	26.8	52.6	13.6	6.6	0.5	3.99	.84
6	Q43. 我可以主持 ISP 會議中學習障礙學生評量調整事項的討論	27.7	50.7	15.0	5.2	1.4	3.98	.87
7	Q39. 我有能力評估學習障礙學生需求，進而建議無障礙考試服務調整項目	19.7	55.9	18.3	5.6	0.5	3.89	.80
8	Q44. 我可以協助特推會會議中學習障礙學生評量調整事項的討論	21.6	43.2	25.4	6.6	2.8	3.75	.96
9	Q35. 我對教育部「身心障礙學生考試服務辦法」及相關法規內容熟悉	13.6	52.1	20.7	11.3	2.3	3.63	.94
10	Q36. 我有參加關於學習障礙學生評量調整相關課程、宣導或研習	21.6	39.4	14.1	15.0	9.9	3.48	1.26

校鮮少以「評量調整」為主題辦理研習。因此，輔導員對評量調整實際作法有限，而感到困難。例如，「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」(T086-01)。「輔導員能力有限，希望學校可以有相關的辦法及作為，而非流於特推會的會議紀錄」(T106-02)。「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，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」(T059-01)。「輔導員沒有參加過評量調整相關研習」(Ac1-1014、

Bc1-1001、Dc1-1016、Dc2-1116)。「有在一些研習內容中簡短的介紹評量調整」(Cc1-1030、Bc1-1001)。「資源教室輔導員不具有特教背景，很難像國高中特教老師在評量調整上面面俱到」(Bc1-1001)。「若是我提供試卷調整的作法，並非是我的專業，會有困難」(Dc1-1016)。「老師不願意評量調整時，也會感到困難」(Cc1-1030)。

輔導員在處理評量調整服務上仍是值得肯定的，從開放問卷及訪談內容中得知。「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」(T018-02、T058-01、T061-01、T071-01、T088-02、T115-01、T133-01)。

「輔導員視學生學習狀況，會與任課教師討論如何協助學生」(T160-01)。「輔導員會協助進行延長考試時間、獨立考場服務」(Bc1-1001、Dc1-1016、Dc2-1116)。

(四) 需求評估

依據統計資料得知(見表 8)，有七成以上的學校資源教室覺得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，並也覺得學校實施評量調整，有助於評估學習障礙學生真正學習成效。但也只有四成四(44.2%)呈現出「學習障礙學生會因本身需求，主動提出評量調整服務」，在需求上偏低。學生進入到大專校院自主性

高及其他因素，因此即使有需求，也未必會提出。即便如此，評量調整整體評估仍是正向的。

像是，輔導員「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」(Ac1-1014、Cc1-1030、Dc1-1016)。「輔導員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」(T160-01)。「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」(T021-01)。「即使輔導員評估其有需求，對於不想和一般生不同的學障生而言，不會提出相關需求」(T164-01)。

「學生不會主動提出，因為學生不想障礙的身份讓同學知道」(Ap1-1101、Cp1-1031、Bp1-1023、Bp2-1027、Dp1-1016)。

「學生擔心身份曝光，他們希望和一般生

表 8

學校資源教室在需求評估層面統計表 (n = 213)

排序	題項/題目內容	全部符合 (%)	多數符合 (%)	半數符合 (%)	少數符合 (%)	全部不符合 (%)	平均數	標準差
四、需求評估							3.66	.65
1	Q49. 我覺得實施評量調整，有助於提升學習障礙學生學習動機及自信心	23.9	53.1	19.2	3.8	0	3.97	.76
2	Q50. 我覺得實施評量調整，有助於評估學習障礙學生真正學習成效	23.0	51.2	20.2	4.7	0.9	3.91	.84
3	Q48. 學習障礙學生能依據 ISP 會議決議，實施或修正評量調整方式	24.9	46.9	17.4	9.4	1.4	3.85	.95
4	Q46. 評量調整方式或內容可以看出學習障礙學生的學習能力	10.3	54.5	27.2	7.0	0.9	3.66	.79
5	Q45. 學校會檢視評量調整方式或內容，可以真正測得學習障礙學生之知識與技能	9.9	36.2	34.7	15.0	4.2	3.32	.99
6	Q47. 學習障礙學生會因本身需求，主動提出評量調整服務	12.7	31.5	26.3	28.6	0.9	3.26	1.04



一樣」(Ap1-1101、Cp1-1031、Dp1-1016)。「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」(Ac1-1014、Bc1-1001、Dc12-1016)。「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」(Dc1-1016)。「評量主要在自己的程度比較，學習障礙學生也會增加學習動機、成就感和自信心」(Ap1-1101、Cp1-1031、Bp2-1027、Dp1-1016)。「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」(Ac1-1014、Cc1-1030、Dc2-1016、Dc2-1116)。

整體來說，統計結果和開放性資料分析中相互對照，可以發現資源教室輔導員和授課教師對學習障礙學生評量調整各司

其職，但缺乏以評量調整為主題的研習，而對部份作法缺乏認知。

多數學習障礙學生本身因為擔心自己的障礙身份曝光、授課教師對學生評量方式多元、評量標準彈性等因素，而不會因為有評量調整需求，主動提出此項服務(周佳樺，2013；洪秋慧，2009)。雖然如此，在有經過評量調整的學習障礙學生身上，可以發現評量調整能提高學生學習動機及自信心。

綜合上述，關於大專校院對學習障礙學生評量調整實施情形的四個面向，量化及訪談資料分析整理結果如圖 1。

二、不同研究背景變項對學習障礙學生進行評量調整之差異性分析

(一) 執行層面

不同研究背景變項在對學習障礙學生評量調整「執行層面」之差異情形其結果表 9 所示，私立技職大學高於公立技職大

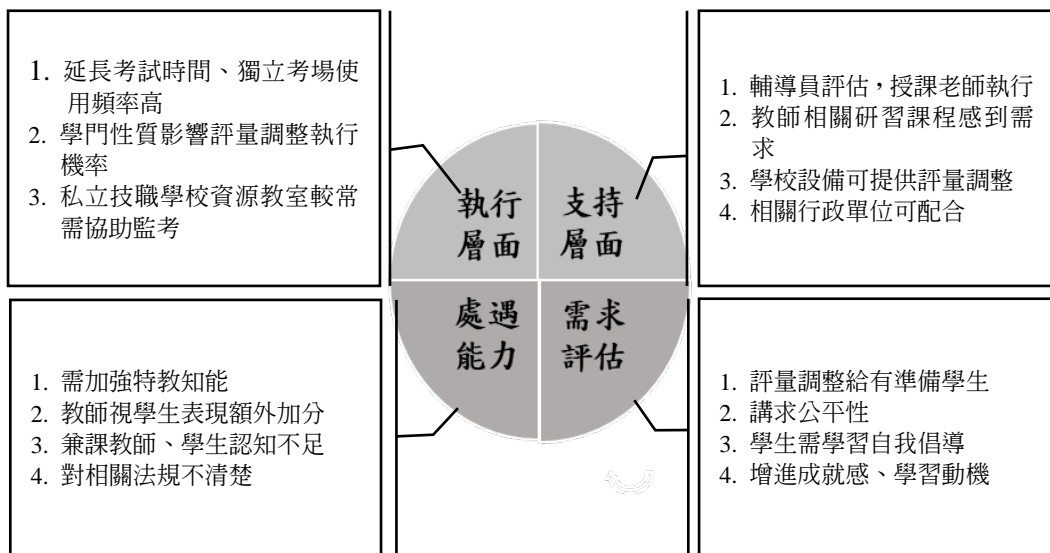


圖 1 評量調整各向度資料彙整概念。



學，顯示出公立技職大學相對於私立技職學校較少對學習障礙學生進行評量調整。王敏輯(2017)指出全國大專校院資源教室輔導人員偶爾需提供評量調整服務及監考，這與訪談資料中公立技職學校輔導員並未有學習障礙學生申請評量調整服務，而私立技職學校輔導員除了接受學習障礙學生申請之外，也需要做協助執行監考任務的狀況相符，表示私立技職學校在對學習障礙學生評量調整執行層面上確實和其他性質學校有所差異。至於資源教室「身心障礙學生人數」、「輔導員專業背景」和「輔導員服務年資」皆無顯著差異，在過去文獻中也尚無探討相關議題，故難以推論。可能是各性質學校身心障礙學生人數的多寡及輔導員服務年資及專業背景，皆

不影響對學習障礙學生評量調整的進行服務工作。

(二) 支持層面

依表 10 研究結果，不同學校性質變項對學習障礙學生評量調整實施情形支持層面有所差異。公立大學、私立大學及私立技職大學的支持層面上表現上較公立技職大學較佳。

由各項分析可知，學校資源教室對學習障礙學生評量調整實施情形無論在執行層面或支持層面會因學校性質而有差異，結果然而在學校資源教室「身心障礙學生人數」、「輔導員服務年資」和「輔導員專業背景」皆無顯著差異。而公立技職學校在得分上都居後，在過去文獻中並無探討相關議題，故難以推論。但依據 106 學年

表 9

評量調整實施情形在「執行層面」之分析摘要表

變項	組別	個數	平均數	標準差	F 值	事後比較
學校性質	公立學校	44	3.34	.87	5.05*	私立技職 > 公立技職
	私立大學	50	3.23	1.11		
	公立技職	18	2.71	1.21		
	私立技職	101	3.60	.99		
身心障礙學生人數	1-30 人	17	3.41	1.01	2.89	
	31-50 人	36	3.00	1.13		
	51-70 人	25	3.39	1.08		
	71 人以上	133	3.49	.92		
輔導員專業背景	教育相關系所	31	3.35	.96	1.53	
	心理諮商相關	78	3.54	.98		
	社會工作相關	91	3.24	1.00		
	其他	13	3.59	.90		
服務年資	未滿 2 年	46	3.64	.90	1.67	
	2-4	77	3.24	1.10		
	5-7	44	3.34	1.04		
	8 以上	45	3.45	.92		

* $p < .05$.



表 10

評量調整實施情形在「支持層面」之分析摘要表

變項	組別	個數	平均數	標準差	F 值	事後比較
學校性質	公立學校	44	3.67	.76	9.26*	公立大學 > 公立技職 私立大學 > 公立技職 私立技職 > 公立技職
	私立大學	50	3.69	.79		
	公立技職	18	2.84	.86		
	私立技職	101	3.78	.60		
身心障礙學生人數	1-30 人	17	3.64	.56	1.15	
	31-50 人	36	3.46	.92		
	51-70 人	25	3.69	.76		
	71 人以上	133	3.72	.70		
輔導員專業背景	教育相關系所	31	3.58	.80	.52	
	心理諮商相關	78	3.73	.81		
	社會工作相關	91	3.63	.66		
	其他	13	3.52	.77		
服務年資	未滿 2 年	46	3.33	.71	1.04	
	2-4	77	3.80	.74		
	5-7	44	3.61	.86		
	8 以上	45	3.69	.66		

* $p < .05$.

度身心障礙學生升學大專校院甄試招生委員會公告之錄取榜單中（身心障礙學生升學大專校院甄試招生委員會，2017），學習障礙學生總體名額進行估算，當年應考人數合計 840 人，而分發國立大學名額計有 71 人，其中學習障礙學生能錄取國立大學的比例佔整體不到 9%。以教育部特殊教育通報網 106 學年度全國大專校院學習障礙人數計有 3,502 人，就讀公立學校的只有 433 人，因而公立大學對學習障礙學生評量調整的接觸相對較少有關（教育部特殊教育通報網，2017）。

受訪者也表示「公立大學比較沒有學習障礙的學生，學校教授本身過往的求學背景不需要接受評量調整，在面對的學習障礙學生程度上也較其他類型學校優異，

因此沒有經驗就不會知道需求」（Ap1-1101）。其他受訪者也做了說明「我評量是繳作品和報告，所以學生不會申請」（Cp1-1031、Bp2-1027）。「即使輔導員評估有需求，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」（Cc1-1030）。

而在各大學學門差異性也可能影響著對評量調整實施情形，不同學科性質使用評量調整情形有異。基礎理論學科紙筆測驗較多，故比較需要進行評量調整服務；相對通識課程、實做課程評量執行方式空間大，因而需要評量調整服務機會較少。由於大學提供多元學習與評量型態，加上學生對科系選擇也有一定的自主性，如果就讀的科系能與其障礙相容，其特教需求



相對減少。從訪談中得知：「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」(T018-03)。「我的課程比較沒有學習障礙學生」(Bp1-1023、Bp2-1027)。「目前我服務的學生沒有申請評量調整」(Cc1-1030、Bc1-1001)。「對於藝術設計領域的課程鮮少有需要筆試測驗，因為評量大部分是作品呈現，較為廣度，所以很少用到評量調整」(Bp2-1027)。

(三) 處遇能力層面

歸納表 11 統計結果，背景變項中對學習障礙學生評量調整「處遇能力」上，在「學校性質」、「身心障礙學生人數」和「輔導員專業背景」上並無達到顯著差異，而無法支持變項中的差異性。僅在「輔導員服務年資」變項中，面對學習障礙學生給予評量調整處遇能力上有部份差異性。

根據雪費法事後比較的結果發現，服務年資 8 年以上輔導員得分高於未滿 2 年的資源教室輔導員，表示在處理面對學習障礙學生實施評量調整上資深輔導員較得心應手。值得注意的是服務年資不滿 5 年的輔導員佔全樣本數五成七，與審計部 2015 年審查報告中資源教室輔導員年資 3 年以下者 268 人，占輔導員 53.28%，結果接近。因此可推論輔導員的流動率高也將會影響對學生評量調整的處遇情形。張明璇(2011)研究中指出，資深資源教室輔導員容易與校內相關單位建立合作默契。資源教室輔導員在評量調整工作上扮演著評估學生需求的角色，當學生提出評量調整的需求時，輔導員需要和教師、行政單位（如：教務處、總務處）進行協調的工作，例如需請總務處在無障礙考試提供適當的

表 11

評量調整實施情形在「處遇能力」之分析摘要表

變項	組別	個數	平均數	標準差	F 值	事後比較
學校性質	公立學校	44	3.89	.67	1.08	
	私立大學	50	3.85	.74		
	公立技職	18	3.68	.72		
	私立技職	101	3.96	.59		
身心障礙學生人數	1-30 人	17	4.01	.64	1.95	
	31-50 人	36	3.64	.86		
	51-70 人	25	3.89	.78		
	71 人以上	133	3.95	.54		
輔導員專業背景	教育相關系所	31	4.00	.65	.56	
	心理諮商相關	78	3.83	.76		
	社會工作相關	91	3.92	.55		
	其他	13	3.95	.72		
服務年資	未滿 2 年	46	3.68	.65	3.30*	8 以上 > 未滿 2 年
	2-4	77	3.93	.69		
	5-7	44	3.87	.67		
	8 以上	45	4.10	.51		

* $p < .05$.



支持服務，包括獨立考場或桌椅調整等。由此可知，資源教室輔導員工作年資越久，對於評量調整的專業度越夠，教師及行政單位也願意配合。訪談中也有輔導員在面對評量調整工作時也提出「會請教資深輔導員」(Dc21116)。

(四) 需求評估層面

在「需求評估」之統計得分上，各背景變項中皆未達顯著差異。從問卷及訪談資源教室輔導員的背景變項中，得知輔導員少有特教背景，大部分未受過特殊教育訓練，是否能正確的評估學生評量需求，給予適當的調整服務，因此，輔導員要評估學生學習上的需求服務，並有效的做到行政協調及排除學生障礙限制，測得真正學習能力，就有賴經驗的累積。

根據林素貞、丘愛鈴與莊勝義(2010)的調查顯示，事實上多數大專校院資源教室輔導員有參與研習的意願，藉此加強提供身心障礙生學習策略的指導、輔具協助、學習方法和考試方式調整等之專業知能。

三、大專校院進行學習障礙學生評量調整時所面臨的問題

(一) 公平性遭受質疑

授課教師對學習障礙學生的評量標準，皆會重視公平性。例如：「學習障礙學生能調整什麼，一般生就同樣調整」(Bp1-1023)。「若不影響下節課考試的情況下，會配合學習障礙學生提出延長考試時間，全班統一延長」(Dp1-1016)。但也被提醒「評量調整希望是要立足點的公平，而不是齊頭式的公平」(Dc2-1116)。

端視這樣的評量調整作法似乎公平，且在保護學習障礙學生不被發現下，不做

類似客製化的安排，用意良善。而評量調整的用意在排除學習障礙學生障礙因素，能和一般生公平競爭。若全班進行評量調整後，普遍成績也有所提升，代表評量調整方式有問題，也成了假平等；若無，就可證明老師運用的評量調整方式是公平的。這項結果呼應 Meyer 等人(2012)在對大專校院一般學生對學習障礙學生接受評量調整服務的看法，部分學生對「公平性」產生質疑，並且認為學障學生在高等教育環境中運用超過合理範圍的評量調整，可能會傷害到他們現實世界的進步。

(二) 評量調整學生能力面臨企業考驗

在陳明聰與張靖卿(2014)的研究中指出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。但對大部份身心障礙學生而言，大專校院階段將是他人生中的最後求學階段，加註成績單似乎可以解釋公平性問題，但對標籤化及未來進入社會所面臨的問題仍須考量。本研究大部份受訪者皆不贊成在學生畢業成績單上註記「有經過評量調整服務」，原因：「在轉銜過程中會提出說明」(Ap1-1101)。「應該要考慮學生的感受」(Cp1-1031)。「這有貼標籤的問題，學生以後出去找工作會有問題」(Dp1-1016)。「學生進入到社會自然會被檢視」(Bp1-1023)。資源教室輔導員也表示「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」(Ac1-1014、Cc1-1030、Dc1-1016)。但也有贊成者認為「這對學校是種保護作用。例如中文系的讀寫障礙學生，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」(Bc1-1001)。



至於是否真正有能力達到系所的標準，被社會職場所接受，應取決於老師對學習障礙學生評量調整時，是真正在不影響成績的信效度原則下進行。老師若對學習障礙學生評量時，給予過於寬鬆及彈性，學生取得該系的畢業證書，也將面臨業界的檢視。再則，Goh (2004)在提到評量調整原則時，表示測驗目的在於評估特定能力時，較不適合評量調整。如同問卷中「有些科目礙於學校對護理人才培訓的把關，無法進行相關調整（如：護理技術類）」(T047-01)所呈現的問題，說明了評量調整並非適用於每一測驗科目。

(三) 學習障礙學生需提升其「自我倡導」(Self-advocacy)的能力

在大學自主多元的現況中，部份教授面對身心障礙學生以有別於一般學生的評量方式進行，班上進行筆試測驗，允許學習障礙學生採取繳交報告的方式。因此可能造成部分學障學生感受到與一般生的差異，形成與同儕相處的問題而產生抗拒的心態，進而減低了對評量調整的需求服務。例如：「老師會降低學生及格標準，會以學生繳作業方式替代正常測驗」(Dc2-1016)。受訪者普遍認為學習障礙學生若更能提升其「自我倡導」的能力，接受自己的障礙與限制，便可進一步提出符合其需求之服務。例如：「教授沒有經驗就不會知道需求，學生要學會自我倡導，要知道自己的需求是什麼」(Ap1-1101)、「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」(T056-02)、「學生本身沒有自我接受」(Bc1-1001)。

大多數教育人員對學習障礙學生評量調整是給予正向支持及態度，卻在相關知能上是有限的，且實際行動上持保留態度。大學教師自主性強，多元評量代替一般傳統的筆試測驗，然而大專校院教育人員對評量調整的作法並不熟捻。學習障礙學生因為擔心提出評量調整而身份曝光，或會認為有其他支持服務方式（如課後輔導、同儕協助）可以取得好成績，在心態上希望自己和一般生一樣，這些都是學生不願接受評量調整的原因，足以影響學生在評量調整的表現因素。

任何評量都是給有準備的學生，面對身心障礙的學生也不例外，若學生沒有學習動機，給予評量上的調整，也無法達到評量真正的目的。因此，大專校院應該盡量設法協助學障學生成為自我倡議者，學生必須要學會自我接受、自我倡導，並且具備做決定、問題解決、目標設定及達成、自我評鑑等能力，方能接受最適性的評量調整方式，以呈現其學習成效的最佳表現 (Shaw & Dukes III, 2001)。

伍、結論與建議

一、結論

本研究主要在探討大專校院對學習障礙學生評量調整實施現況及問題，歸納出以下研究結論。

(一) 大專校院對學習障礙學生評量調整的實施現況

大專校院對學習障礙學生較常使用延長考試時間及獨立考場的考試服務方式，相對通識課程、藝術設計課程評量空間大，基礎理論學科較需要進行評量調整服



務。另外，授課老師通常能在考試前，透過輔導員瞭解學障學生狀況及需求。此外，資源教室輔導員普遍認為自己有能力告知家長或學生評量調整的意義、方式和作業流程，但無論是輔導員或授課教師，均鮮少有機會參與身心障礙學生評量調整相關課程、宣導或研習。最後，輔導員肯定評量調整有助於提升學習障礙學生學習動機及自信心，但發現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) 不同學校背景變項對學習障礙學生實施評量調整的差異情形

私立技職大學較常對學習障礙學生執行評量調整；公立技職大學較少接觸學習障礙學生評量調整。8 年以上服務年資的資源教室輔導員和不满 2 年的資源教室輔導員在「處遇能力」是存在差異性，資深輔導員較能處理學習障礙學生評量調整工作。

(三) 大專校院在提供學習障礙學生評量調整所面臨的問題

學校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認知感到需求；評量調整公平性受質疑，不正確的評量方式造成齊頭式的假平等，而非立足點的公平。而在學生缺乏「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) 教育主管機關及各大專校院

1. 強化評量調整研習課程

目前教育部「大專校院特殊教育專責單位輔導員特殊教育研習課程架構」中雖有排定「學習評量的調整」，但實際上教育

單位甚少以這主題辦理過研習。故建議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。

2. 建立督導制度

從問卷中顯示資深輔導員在進行評量調整的成效較佳，但許多研究中亦發現資源教室輔導員流動率較高。故建議以全國各區特教中心為核心，與鑑輔分區學校構成聯繫平臺，聘用專家學者及具有特教背景經驗輔導員為督導，結合學理與實務，提升資源教室對評量調整的實施成效。

3. 考量因材施教

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，藉由不同專業領域的多元評量方式，較易呈現出學生的學習能力及表現，並被社會職場所接受。

4. 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，並予以宣導，讓教師及學生知道有此服務管道，讓需求服務能充分運用。

(二) 大專校院資源教室輔導員

1. 鼓勵在職進修

建議資源教室輔導員在職進修，充實本質學能。輔導員雖不介入教學及評量工作，但以目前輔導員來自不同的領域背景，僅藉由教育部的研習課程增長特教知能，對特殊教育的認知仍然有限。故若能藉由進入大專校院特教相關學系在職進修或學分班，有助於提升特殊教育服務的品質。



2. 加強對學生「自我倡導」的輔導

學習障礙的異質性高，且在多元評量影響下，並非每一位學習障礙學生都需要評量調整，學生普遍不會因本身需求，主動提出評量調整。因而，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。

(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，透過問卷調查及邀請授課老師、資源教室輔導員進行訪談，採量化為主、質性為輔的方式探索研究結果。然而受限於研究人力，本研究受訪對象僅以立意取樣選取 5 位不同性質學校輔導員與 5 位不同領域的授課教師進行深入訪談，試圖建立社會效度，取樣人數的代表性恐有待強化，此為本研究的限制之一。因此，未來研究宜增加訪談對象的人數，並將授課教師納入問卷調查的範圍，以呈現對大專學障生評量調整更完整且具代表性之面貌。

此外，未來研究除可由資源教室輔導員及授課教師主觀評定外，亦可將學障學生本身及班上同儕納入，以更多元的角度來探究學生在大專校院評量調整的情形。再者，可加入其他背景變項，例如：校內學習障礙學生人數、在校成績、系所類組等，對評量調整實施情形及處遇成效的影響進行探究。最後，本研究以學習障礙學生為研究核心，未來可擴及至不同障礙類別學生，以了解其在大專校院接受評量調整服務需求的狀況與相關問題。

參考文獻

- 王敏輯(2017)。我國大專資源教室輔導人員工作現況與工作滿意度之研究(未出版碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 王瓊珠(2017)。學習障礙大學生學校生活適應研究。*特殊教育學報*, 45, 1-24。
- 身心障礙學生支持服務辦法(2013年9月27日)。
- 身心障礙學生考試服務辦法(2012年7月24日)。
- 身心障礙學生升學大專校院甄試招生委員會(2017)。106 學年度身心障礙學生升學大專校院甄試統一分發結果暨注意事項。取自 http://reg.aca.stu.edu.tw/wp-content/uploads/sites/18/2017/05/公告_106_學年度身心障礙學生升學大專校院甄試統一分發結果暨注意事項.pdf
- 李佩蓉(2007)。南部三縣市國中小普通班教師對身心障礙學生考試調整方式的想法與實施之調查研究(未出版碩士論文)。國立臺南大學，臺南市。
- 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(未出版碩士論文)。國立東華大學，花蓮縣。



- 林素貞、丘愛鈴、莊勝義(2010)。教育人員對我國身心障礙學生就讀大專校院教育議題之調查研究。《高雄師大學報》，28，61-83。
- 洪秋慧(2009)。大專學習障礙學生在校生活適應之研究(未出版碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。
- 洪靜怡(2008)。國小普通班教師對學習障礙學生實施評量調整之調查研究(未出版碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 特殊教育法(2014年6月18日)。
- 特殊教育法施行細則(2012年11月26日)。
- 特殊教育課程教材教法及評量方式實施辦法(2010年12月31日)。
- 張正芬、陳秀芬、黃筱君(2016)。大專校院特殊教育鑑定及特殊需求現況分析與建議。載於中華民國特殊教育學會(主編)，*中華民國特殊教育學會2016年刊：高等教育階段的特殊教育發展與趨勢*(頁1-16)。臺北市：中華民國特殊教育學會。
- 張明璇(2011)。大專校院資源教室輔導員角色之實踐、期待與生涯定位(未出版碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 張益華、孔淑萱(2015)。高中職身心障礙學生適性輔導安置之探討。《特殊教育發展期刊》，60，39-48。
- 張瑞娟(2012)。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(未出版碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 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。
- 張馨予(2016)。大專校院學習障礙學生學校支持服務之研究(未出版碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。
- 教育部(2014)。大專校院特殊教育資源手冊。臺北市：教育部。
- 教育部(2017)。大專校院校務資訊公開平臺：學13-1休學人數，學14-1退學人數。取自 <https://udb.moe.edu.tw/DetailReportList/%E5%AD%B8%E7%94%9F%E9%A1%9E>
- 教育部特殊教育通報網(2017)。106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_20180528.asp?act1=%E8%BC%B8%E5%87%BAXLS



- 教育部特殊教育通報網(2019)。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
- 莊虹姿(2008)。國民小學資源班教師對身心障礙學生評量調整意見之研究(未出版碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 許雅惠(2011)。大專校院資源教室輔導教師工作現況之研究。屏東教育大學學報，37，27-56。
- 陳秀芬、張正芬(2013)。大專校院資源教室服務模式——以國立臺灣師範大學為例。特殊教育季刊，128，1-10。
- 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(未出版碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 陳麗如(2011)。大專校院不同障礙類別與障礙程度身心障礙學生教育需求分析。長庚大學人文社會學報，4(2)，293-334。
- 鈕文英(2009)。特殊學生合理教學評量調整決策流程之建構。載於中華民國特殊教育學會(主編)，*中華民國特殊教育學會2009年刊：追求卓越*(頁171-204)。臺北市：中華民國特殊教育學會。
- 楊惠卿、張益綸(2016)。大專校院身心障礙學生教育需求之研究——以南亞技術學院為例。南亞學報，36，255-277。
- 駐洛杉磯辦事處教育組(2015年12月10日)。每位學生成功法案美國國會通過。教育部電子報。取自 https://epaper.edu.tw/windows.aspx?windows_sn=17703。
- 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.
- Education for All Handicapped Children Act Amendments of 1975, 20 U.S.C. § 1401 (1975).
- Elliott, S. N., McKevitt, B. C., & Kettler, R. J. (2002). Testing accommodations research and decision making: The case of “good” scores being highly valued but difficult to achieve for all students. *Measurement and Evaluation in Coun-*



- seling and Development*, 35(3), 153-166.
- Family Education Network (2009). *Teacher vision*. Retrieved from <http://www.teachervision.fen.com/teaching-methods/educational-testing/4134.html>
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2001). Helping teachers formulate sound test accommodation decisions for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(3), 174-181.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Capizzi, A. M. (2005). Identifying appropriate test accommodations for students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 37(6), 1-8.
- Goh, G. S. (2004). *Assessment accommodations for diverse learners*. Boston, MA: Pearson Education.
- Individual with Disabilities Education Act Amendments of 1997, 20 U.S.C. § 1400 (1997).
- Individual with Disabilities Education Improvement Act of 2004, 20 U.S.C. § 1400 (2004).
- 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
- Lin, P. Y. (2010). *Test accommodations in Canadian provincial assessments: Current practices, policies, and research*. Toronto, CA: Canadian Test Center.
- MacArthur, C. A., & Cavalier, A. R. (2004). Dictation and speech recognition technology as test accommodations. *Exceptional Children*, 71(1), 43-58.
- McCusker, C (1995). The American with disabilities act: Its potential for expanding the scope of reasonable academic accommodations. *Journal of college and University Law*, 21, 619-641.
- McLoughlin, J. A., & Lewis, R. B. (2005). *Assessing students with special needs* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Meyer, A. H., Myers, K. A., Walmsley, A. L., & Laux, S. E. (2012). Academic accommodations: Perceptions, knowledge and awareness among college students without disabilities. *Education*, 2(5), 174-182. doi:10.5923/j.edu.20120205.10



- National Center for Educational Statistics (2018). *Children and youth with disabilities*. Retrieved from https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cgg.asp
- No Child Left Behind Act of 2001, 20 U.S.C. § 6301(2002).
- Pereira, D., Flores, A., & Niklasson, L. (2016). Assessment revisited: A review of research in assessment and evaluation in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(7), 1008-1032.
- Rehabilitation Act of 1973, 29 U.S.C. § 701 (1973).
- Rieck, W. A., & Wadsworth, D. E. (2005). Assessment accommodations: Helping students with exceptional learning needs. *Intervention in School and Clinic*, 41(2), 105-109.
- 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. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ653963.pdf>
- 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.



Assessment Accommodations for Students with Learning Disabilities in Colleges

Hwai-Min Chang

Hsinchu Chien Kung
Senior High School

Shu-Hsuan Kung

Department of Special
Education, National
Tsing Hua University

Hsiu-Fen Chen

Special Education Center,
National Taiwan Normal
University

Abstract

The study aims to investigate the current status of assessment accommodations of students with learning disabilities in colleges. A self-made questionnaire along with 10 semi-structured interview sessions were conducted. The questionnaire was distributed to the counselors in college resource rooms and 213 were effectively collected. Quantitative data were analyzed by descriptive statistics, one-way ANOVA, and Scheffé post-hoc comparison. Interview data were summarized according to the research purposes as a supporting evidence to the quantitative results. The findings show that: (a) Extended examination time service was used most frequently in assessment accommodations. The counselors believed that they informed well the parents or students about the significance, methods and operational procedures of the assessment accommodations. In addition, they agreed that the assessment accommodations could effectively improve the motivation and self-confidence of the students with learning disabilities. (b) Significant difference exists among different types of colleges and the working years. Private vocational colleges performed better at the level of implementation and support. Counselors with more than 8 years working experience outperformed the others. (c) The major issues in terms of the assessments accommodations of students with learning disabilities were: (1) there existed disparity in practically executing the assessment adjustment; (2) equality phenomena with regard to assessment adjustment was commonly shown; (3) students with learning disabilities were lack of self-identity and self-advocacy. Finally, based on the results, suggestions for practices and research were provided.

Key words: resource room in colleges, assessment accommodations, students with learning disabilities

Corresponding Author: Shu-Hsuan Kung Email: shkung@mail.nd.nthu.edu.tw

