

評估特殊兒童之發展與教育需要

郭為藩
林美和

※本文係郭為藩於本年(六十七)六月廿六日應邀出席在英國蘇格蘭史特靈大教堂舉行世界特殊教育會議的開幕式中講詞，原係以英文寫就，將刊載於大會論文集 (International Perspectives on Future Special Education, 1979 由林美和譯出)。

(一)前言

很榮幸有機會在這個會議的開幕式中專題報告，不過，在短短的十五分鐘內講這個論題，對我確實是一項挑戰。因為在不少的心理測驗文獻中，有關診斷與鑑定的爭論性文章很多，因此，我很難在有限的時間內舉出很多在這方面的新趨勢。在此，我僅提出在特殊教育上三項重要觀念上的改變，希望這個開端能引起各位的興趣與重視，而在未來的專題座談與分組討論中進一步加以討論。

在特殊教育界測驗雖行之有年，惟在部分地區智力測驗的使用卻趨於式微，值得一提的係漸着重所謂的「效標參照測驗」(Criterion-referenced testing)而非常模參照測驗(Norm-referenced testing)。傳統的特殊教育一直着重在早期診斷與病因的區別性診斷。近年來，有關這點曾不斷引起爭辯，因為今日一般特殊教育專家已漸覺認到不必要與不適當的診斷將產生所謂的標記與分類的不良後果。同時，近三十年來，心理學者也提供我們智力概念的新認識以及學習過程的瞭解，使一般教師能以建設性的方式慎用測驗工具。

(二)為補救教學而診斷

渥芬斯柏格 (Wolf Wolfensberger) 在為診斷而診斷 (Diagnosis diagnosed) 一書中，列舉特殊教育仍籠罩在醫學影響下的事實，同時舉述六項目前普遍存在的錯誤觀念，即(1)診斷總比不診斷要好；

(2) 越早期診斷越好；(3) 診斷對有效治療或個案處置是重要的；(4) 區別的診斷比區別的治療重要；(5) 廣泛評量比有限評量要好；(6) 小組診斷比個別診斷要好。(Wolfensberger, 1965)

個別差異的探討在本世紀前半期曾掀起一陣熱潮，使得測驗出版界形成一種新的教育企業。很多特殊教育人士，不論專家或外行人，均將診斷視為步向教育服務的必經過程，並且認為以常模化的測驗評定兒童，必能適當的類分兒童，因為，經過分類的兒童有其共同的行為特性，這些特性都與補救教學有關。

另一方面，還有許多教育界人士強調，早期鑑定兒童的必要性，認為有些預防性測驗可提前測知需要特殊教育的兒童，而不必待入學校後發生學業不適應現象時，才施與特殊教育措施。不過，近十年來，有些十分中肯的疑問被提出來，例如克俄 (B. K. Keogh) 與貝克 (L. D. Becker) 提出如下三個問題：(1) 鑑定或預測的可靠性究竟如何？(2) 診斷資料對補救教學的運用價值如何？(3) 早期鑑定對兒童的需要是否產生可能的傷害或不良後果？(Keogh & Becker, 1973)

診斷是要到實際運用時才有需要。如果不實施補救教學，診斷就沒有好處。我們都知道一項事實，即特殊教育專家往往純為診斷而診斷。換言之，診斷已成為教育失敗或逃避責任的藉口。為此，我們完全同意渥芬斯柏格的建議，認為診斷措施之發展不應居於其他特殊教育設施發展之前，而應殿居其後。因為空談診斷服務將使特殊兒童的父母與教師遭受挫折，而使兒童被排除於先前的教育方案之外。

區別性診斷的重要信念，主要緣自醫學界著重病因診斷的探討。由於醫生與精神科醫生曾用許多醫學術語鑑定與分類兒童的特殊需要，因此，在今日特殊教育的許多文獻中，也出現許多特殊兒童的醫學術語。事實上，病因診斷與教育毫無關係，而誤用標記與誤診所造成的結果，對兒童本身的損害是相當嚴重的。

在許多情況下，心理學家與醫生很容易就對那些移送到他們那兒的兒童所做的標記感到滿意。不過

，他們對兒童所做的標記與分類，事實上對教師的教學並沒有什麼幫助。目前大家更意識到標記的不良作用，可能使教師對學生產生不適當的期待現象。如衆所知，教師對學生期待過低將影響兒童的成就，而造成所謂自行應驗的預言。(Braun, 1976) 何況，過度強調兒童某些無法矯正的缺陷，可能使父母產生焦慮，而導致父母在對兒童的交互關係上產生不當態度而影響兒童的自我觀念。

(三)個別內在差異的評定

如果需要兒童本身內在優劣能力的基本資料時，診斷就必要，因為植基於這項資料，可提供補救教學計劃。可惜目前很多心理測驗的結果只是一個分數，例如智商這樣一個數字對兒童的障礙僅給人很模糊的答案。

值得一提的是係智力並不是一種單一能力，而是多種心智功能的組合 (Resnick, 1976)。智商只不過是一個概括數字，用表示個體與其同年齡兒童在能力上的相對高低，而與其本身的內在能力完全無關。例如，我們雖依照測驗分數將學生分組而作同質編班，然如考慮學生的其他特性，則這羣學生仍為異質編班。比奈 (Alfred Binet) 對本世紀的主要貢獻雖在倡導普通能力概念，然而他並無意強調智商這種分數。同時，我們也應瞭解到比奈介紹心理年齡的概念，不在分類兒童而是在瞭解兒童在智力發展序階上達到何種的智力程度。(Cronbach, 1970)。不幸的是，目前很多心理學家喜歡以智力測驗做為衡量個體潛在能力的工具並敘述智力發展的速率。他們也同時相信智商不能改變，並與學業成就有很高的相關。此等觀念很值得斟酌。

不過，目前已有很多特殊教育專家瞭解到智商對兒童教學計劃的價值有限，其理由很明顯：(1)對大多數的學生來說，在某些年齡期間，智商可能改變十五或更多；(2)由於各種評量工具的編製，同一兒童實施不同的智力測驗，分數通常會有所不同；(3)兒童可能受其他非智力因素而影響測驗結果，例如測試焦慮、成就動機、心理動作穩定性等等因素，皆足以影響測驗分數。基於以上觀點，目前一般教育人士

已逐漸由個別間差異 (Interindividual differences) 轉移至個別內在差異 (Intraindividual differences) 的重視。

由於多數人格與心理神經缺陷不致於影響整個智力功能的運作，因此，診斷心理學家習慣以測驗分數的剖面圖做為探討精神病理學的可能指引。同樣的，有些智力功能被認為完全不受影響。可是，另一些智力功能則被認為對其特定的學習障礙易於受到影響。為針對日益需要的各種智力測驗，測驗結構正朝此多方向在改變中。

首次企圖改變測驗結構的是魏氏兒童智力測驗。伊利諾心理語言能力測驗 (The Illinois Test of Psycholinguistic Abilities) 也同時植基於個別內在能力差異的概念，俾便診斷兒童心理語言過程的可能缺陷。其他測驗有如區別才能測驗 (Differential Aptitude Test) 包括八個分測驗：語文、拼音、句字、數字、抽象、推理、空間、機械與事務等。有很多這類測驗在經過廣泛的研究後被塞斯頓 (L. L. Thurstone) 歸納成基本的心智能力，而再由基爾福 (J. P. Guilford) 提議為三向空間智力結構模式。

由於最近認知心理學的研究，個體認知過程的概念漸為普遍。皮亞傑 (Jean Piaget) 的研究即完全着重兒童認知結構發展而未曾對個別差異發生興趣。不過，我們可以想像得到心理測驗與認知理論的統合運用結果，對於兒童個別內在能力差異的瞭解可能有所幫助。

(四) 為個別化教學的效標參照測驗

特殊教育的發展帶來個別化教學的重要措施以改良學習情況。近十年來，幾種個別化教學如精通學習 (Master Learning)、個別診單教學 (Individually Prescribed Instruction) 都被接受。這種新的個別教學方案，將效標參照測驗選為評量模式。因為傳統的常模參照測驗專用來便利學生間的比較，而效標參照測驗則能提供個體能或不能的具體資料，所以較適合個別化教學或其他以學生為中心的教學。效標參照測驗的崛起表示目前學校的教學已從傳統的團體教學方式轉變為個別化的教學方式。以團

體爲基礎的教學方式，教師係直接按一般學生能力從事教學，然評量學生個別能力與成就時却與團體其他學生相比較，因此，常模參照測驗主要是用來產生一個測驗分數，再以常模所定的標準，決定個體能力的高低。相反地，個別化教學着重個體的能力與成就水準，主要在驅策學生主動參與學習，並允許同一班學生有不同的教學進度。因此，在評量學生時，自然也就和以團體爲基礎的教學方式不一樣。效標參照測驗主要是針對新的教學模式的評量需要應運而生。雖然效標參照測驗一直到一九六三年末才首次被葛拉舍（Robert Glaser）提出，但這種測驗已經在教育上帶動許多革新，這些革新體系，有個別化教學、自我學習速率（Self-Paced）、電腦助理教學，如此，測驗與教學相配合以考核必備的學習技能，診斷可能的學習困難並擬定其後的教學方案。（Hambleton, 1974）

效標參照測驗的主要特色在它以其內容解釋測驗結果。它是植基於測驗所欲評量的一套行爲或執行目標而編製的，着重學生所能做的是什麼，知道的是什麼，而不在于與其他入作比較。從這方面看來，此種評量將可打破智商分數的錯誤觀點，因爲此等分數所表示的是特殊的智力技巧與知能而非表示模糊的內在本質。

效標參照測驗同時又是一種爲精通學習而設計的測驗。如衆所知，大部分主張個別化教學的教育家認爲只要給學生足夠的時間和適當的教學方法，幾乎每位學生都能完全精通他所選擇的教學目標。個別差異最顯著的在學習時間而不像傳統的教育測驗着重最後的成就。因此，效標參照測驗對測驗結果的個別差異並不重視。（Anastasi, 1976）

熟悉效標參照測驗的觀念與技術有助於一般教師編製班級適用的非正式測驗，同時，皮亞傑的認知發展理論對智力測驗的編製亦有所幫助。效標參照測驗比一般坊間出版的標準化測驗更能提供預測、選擇與安置等方面的資料，而我們評量的重點即在每一個體而非僅僅在分數而已。

總而言之，測驗與評量對學校的決策有影多的關連。傳統上，評量工具主要在企求解釋兒童的特殊

性，再以標記與分類擬定一些假設理由，此種做法，往往更可能增添兒童的學習障礙。近二十年來，我們可以發現部分地區對心理測驗的認識已有所改變，認為它是用來提供兒童能力強弱的診斷資料，俾有助於設計合適的個別教學方案。同時特殊教育專家目前更具有能力為教育的目的編製非正式測驗與診斷工具的使用。

附 註

- Anastasi, A. *Psychological testing*. 4th ed. N.Y., Mcmillan, 1976. p.19.
- Braun, C. *Teacher expectation: sociopsychological dynamics*. *Review of Educational Research*. 1976, 46,2,185-213.
- Cronbach, L. J. *Essentials of psychological testing*. 3rd ed. N.Y., Harper & Row, 1970 p.216.
- Hambleton, R. K. *Testing. and decision-making procedures for selected individualized instructional programs*. *Review of Educational Research*. 1974, 44, 4, 371-400.
- Hambleton, R. K. & Swaminathan, H. *Criterion-referenced testing and measurement: a review of technical issues and developments*. *Review of Educational Research*. 1978, 48, 1,1-47.
- Keogh, B. K. & Becker, L. D. *Early detection of learning problems: questions, cautions, and guidelines*. *Exceptional Children*. 1973, 40, 5-11.
- Resnick, L. B. (Ed.) *The nature of intelligence*. Hillsdale. N.J., Lawrence Erlbaum Associates, 1976.
- Wolfensberger, W. *Diagnosis diagnosed*. 1965. In. R. L. Jones (Ed.) *Problems and issues in the education of exceptional children*. Boston, Houghton Mifflin, 1971. pp.63-72.