

應用「三層支援模式」幫助有特殊學習困難的學生：理念與實踐

陸秀霞

鄭佩芸

香港中文大學教育心理學系

香港教育統籌局在 2006 年提出，以「三層支援模式」向主流學校中有特殊學習需要的學生提供學習上的支援。「三層支援模式」的概念源自美國 2004 年的殘疾人士教育法案，該法案提出以「支援—成效模式」作為鑑定學習障礙的參考方法。本文介紹「三層支援模式」和「支援—成效模式」的關係，以及其定義、理念、具體內容和在香港的推行情況，最後提出以這個模式來實踐中國語文教學和評鑑閱讀障礙的一些反思。

關鍵詞：三層支援模式、特殊學習困難、語文教育

教育統籌局於 2006 年 4 月出版的《有關融合教育推行情況的檢討進度報告》中，指明「三層支援模式」是融合教育的成功要素之一，也是在主流學校裏照顧有特殊需要學生的支援策略（教育統籌局，2006）。究竟「三層支援模式」的概念從何而來？內容是甚麼？這個理念如何協助老師幫助有學習困難的學生？本文將會就美國的「三層支援模式」政策、支援措施及其特點作出介紹，同時亦會討論此模式在本港推行的可能性、困難及未來發展。

「三層支援模式」的由來與特點

「三層支援模式」（The Three-Tier Intervention Model）¹源自美國於 2004 年修訂的殘疾人士教育法案（Individuals with Disabilities Education Act）（下稱“IDEA”）。此法案對有關學習障礙的鑑定作出大幅度的修改及建議。究其原因，則要追溯至七十年代。當時美國在鑑定學習障礙時普遍使用「智力－成就差距模式」（IQ-Achievement Discrepancy Model）。顧名思義，這是指在一個學童身上出現能力不平均的情況，即學童的智力及其在學習成就上有很大的距離，這種差距就成為鑑定學習障礙的標準。然而，隨着過去三十年研究的進步，很多研究均發現「智力－成就差距模式」的鑑定方法引發了兩個重要問題：第一，這個模式的鑑定方法需時，而且鑑定的過程中有很多爭議；因此，學童學習的黃金機會往往被白白浪費，以致「因等待而失敗」（Wait-to-Fail）或「先評估後支援」（Test and Treat）的情況屢見不鮮。第二，此模式只是提供鑑定學習障礙的標準，不能為老師及家長提供教學支援，也不能為老師提供有用的資料及數據去調節教學的內容及提供程度合適的課程（Fletcher, Coulter, Reschly, & Vaughn, 2004）。因此，美國於 2004 年修訂的 IDEA 法案加入了“Response to Intervention”（RTI）「支援－成效模式」²的概念，作為「智力－成就差距模式」以外另一個鑑定學習障礙的方法。近年，「支援－成效模式」的概念已成為美國

教育界鑑定及支援學習障礙學生的主流，以下會介紹何謂「支援－成效模式」及其與「三層支援模式」的緊密關係。

「支援－成效模式」的定義

何謂「支援－成效模式」？「支援－成效模式」本身具備兩個主要功能——評鑑和支援。它不但集合了評鑑及支援兩個概念，同時亦能顧及一般學生及有學習障礙學生的學習需要，其主要支援對象是幼稚園至小學三年級學生，近年亦開展高小及初中學生的支援研究（Vaughn, 2010）。有學習障礙的學生當中，約有 80% 有閱讀障礙（reading disability）（Lyon, 1995; Fuchs & Fuchs, 2006）。因此，大部分的資源及教師培訓亦投放在語文及識字教學（literacy instruction）方面。本文會以支援「閱讀障礙」學生作為介紹重點，分析「支援－成效模式」（RTI）如何兼任在語文教學上的評鑑及支援角色。

從美國國家學障研究中心（National Research Center on Learning Disabilities [NRCLD], 2005）編撰而成的資料，可略知「支援－成效模式」的理念。NRCLD（2005）提出有效的「支援－成效模式」應具備以下八個特色：

1. 提供優質語文教學（High Quality Classroom Instruction）
2. 是具研究基礎的語文教學（Research-Based Instruction）
3. 能透過課程為本的評估了解學生的語文表現及學習需要（Curriculum-Based Assessments & Classroom Performance）
4. 運用標準化（州政府）的篩選機制（Universal Screening）
5. 應用個人進度追蹤指標（Continuous Progress Monitoring）
6. 提供具研究基礎的支援（Research-Based Intervention）
7. 在進行支援期間追蹤學生的進度（Progress Monitoring during Intervention）
8. 確保教師支援的質素及完整性（Fidelity Measures）

從以上八個特色，可以看到「支援－成效模式」嘗試把過往的「先評估後支援」（Test and Treat）及「因等待而失敗」（Wait-to-Fail）的局面扭轉為「支援及評估並進」（Treat and Test）（Fletcher et al., 2004, p. 309），而「支援－成效模式」所提供的學習「証據」（evidence）更可以成為鑑定學生是否有學習障礙的主要資料之一（National Association of State Directors of Special Education, n.d.）。此外，「支援－成效模式」亦將「不讓一個孩子落後」法案（No Child Left Behind Act [NCLB], 2001）中的「閱讀第一」（Reading First）計劃（即為所有學童提供有效的優質語文教學）與 IDEA 2004 法案（即為學習障礙學童提供適切和及早的支援、追蹤及評鑑）合併，讓所有學生在語文學習上受惠（Fletcher et al., 2004, p. 327）。

從「支援－成效模式」的實踐到三層支援模式

前文先後介紹了「三層支援模式」的起源是來自美國 IDEA（2004）及 NCLB（2001）的法案，亦簡介了「支援－成效模式」（RTI）的特色。「支援－成效模式」（RTI）是透過多層的教學支援（Multi-tiered Instruction）去實行，其實，教育界過往也曾出現過有關兩層至五層支援模式的成效爭議（Vaughn, 2003）。然而，大部分的學者都認為「三層支援模式」足以提供有效支援給一般的學生及有學習障礙的學生。「支援－成效」和「三層支援模式」之間的關係就好像一棟堅固的樓房，它由三層地基（三層支援模式）組成，為所有學童（包括學習障礙學童）的語文學習打好基礎、作出補充及提供評鑑的資料。表一及下文將概述三層支援模式的概念、對象及支援內容。

第一層支援：具實証研究基礎的優質語文教學

第一層支援是由語文老師在一般課堂內進行具實証研究基礎的優質語文教學，每天課時最少有 90 分鐘（Vaughn & Roberts, 2007）。研究顯示，約有八成學生能夠在第一層的優質語文教學中得益，這亦滿足

表一：「三層支援模式」的內容概述（主要根據 Vaughn & Roberts, 2007）

支援對象	施教者	師生比例	週期	施教時間	學習內容
<p>第一層</p> <p>具實証研究基礎的優質語文教學</p> <p>High-Quality Instruction in General Classroom</p>	語文老師	1：全班	學生正常課堂進行	每天 90 分鐘	五個優質語文教學的元素：音素意識、拼音、詞彙、流暢閱讀及閱讀理解。透過課程為本的評量追蹤學生的學習進度，並識別出有學習困難的學生，為他們預備第二層支援。
<p>第二層</p> <p>小組規劃的支援課程</p> <p>Small-group Supplemental Instruction</p>	專業或經受訓的語文老師	1：4-5	8-20 星期課外小組教學	每天 20-30 分鐘	除繼續接受第一層支援外，由專業或受訓的語文老師進行第二層小組額外支援。訓練的重點同樣針對第一層五個教學元素，但是會按小組學生在不同元素上的能力差異而設計課程。
<p>第三層</p> <p>個別規劃的支援課程</p> <p>Individualized Reading Instruction</p>	專業或經受訓的語文老師	1：1-3	比第二層更多及更密集的個別規劃教學	每天 50 分鐘	除第一層支援外，由專業或受訓語文老師進行第三層個別規劃和策略性的深化課程。

到「不讓一個孩子落後」法案的理念及要求（NCLB, 2001）。何謂優質語文教學？美國國家閱讀委員會（National Reading Panel）綜覽過去幾十年有關識字、閱讀成效的研究（約十萬份研究），綜合出五個優質語文教學的元素（components），它們包括音素意識（phonemic awareness）、拼音（phonics）、詞彙（vocabulary）、流暢閱讀（fluency）及閱讀理解（comprehension）。這些元素亦成為第一層優質語文教學的必備內容及課程規劃的參考指標，也就是學生識字及語文學習的基礎（National Reading Panel, 2000）。

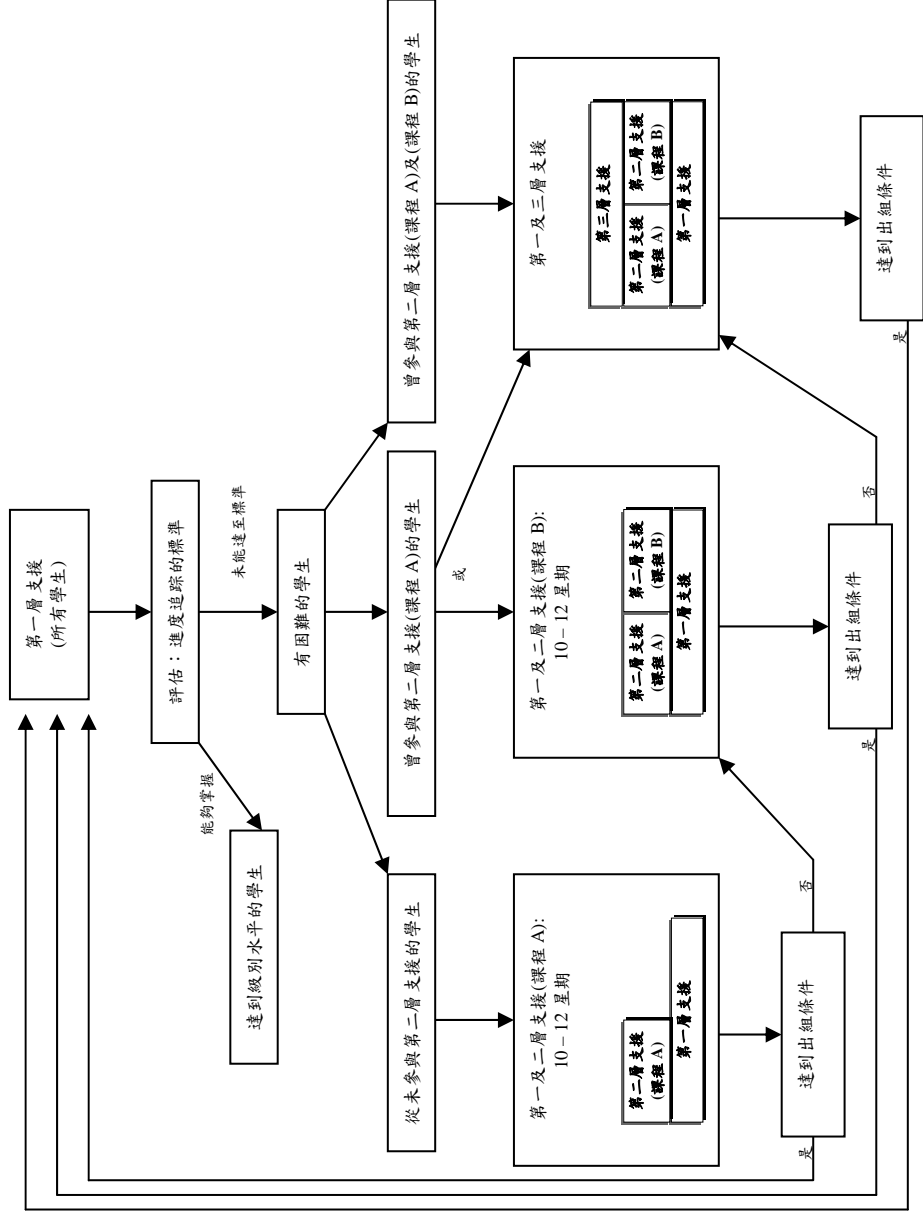
第二層：小組規劃的支援課程

第二層是為小組規劃的支援課程，為在第一層支援不能獲益的學生（約 15%，視乎第一層的教學成效）而設。他們的表現遠遠落後於同級水平，在繼續接受第一層支援之餘，亦會接受由專業或受訓的語文老師進行的第二層小組支援。一般來說，第二層的師生比例為 1:4-5，而進行的時期為 8-20 星期不等，每日課時為 20-30 分鐘（Vaughn & Roberts, 2007）。訓練的內容同樣針對第一層支援的五個優質語文教學元素，但是會就小組學生在不同元素上的能力差異而設計課程並追蹤進度。然而，要特別留意的是，第二層支援完結之後，進展不明顯的學生不一定要立即進入第三層的支援，老師可以按他們在進度追蹤的表現安排另一個第二層的組別去幫助學生，這正正就是所謂的「因材施教」（Protocol Instruction）。「三層支援的基本規劃」詳見圖一（Vaughn, 2003）。

第三層：個別規劃的支援課程

第三層是個別規劃的支援課程，課程針對個別學生（約 5%）的進度及需要而規劃。一般來說，第三層的師生比例為 1:1-3 不等，而進行時期一般較第二層支援長，每日課時約 50 分鐘，是具個別規劃和策略性的深化課程。第三層的支援可以視為「特殊教育」（Special Education），因為接受第三層支援的學生有極大的學習需要及困難，他們需要進一步的專業評鑑，以及跨專業的支援和資源去協助。一般來

圖一：三層支援的基本流程規劃



資料來源：How many tiers are needed within RTI to achieve acceptable prevention outcomes and to achieve acceptable patterns of LD identification?

經作者同意以中文翻譯。

說，第三層比第二層的課程「更深入更深化」。就美國的經驗而言，教師在辨別第二層及第三層的支援上有較多爭議，因此 Fuchs & Fuchs (2006, p. 41) 對第二層及第三層的支援作了以下五個主要區分，給教師參考。

1. 教學內容：第三層比第二層的課堂指示更有系統、更清晰，甚至可以按「稿」教，確保教學的一致性及完整表達 (Using systematic & explicit scripted instruction)
2. 教學時間：第三層比第二層的教學時間更頻密 (Conducting it more frequently)
3. 教學週期：第三層比第二層的教學時期更長 (Adding to its duration)
4. 小組性質：第三層「小組」組員間的需要及困難比第二層「小組」組員更相近 (Creating smaller & more homogenous students groupings)
5. 教學人員：第三層的專責教師比第二層更專業及更有經驗 (Relying on instructions with greater expertise)

Fuchs & Fuchs (2007) 重複補充，三層的主要分別是第一層是普及教育，第二層較普及教育深入，但並不像特殊教育般深入及個人化，第三層則較接近特殊教育的專業支援 (Fuchs & Fuchs, 2007)。至於在課程內容上，第一至第三層均有不同的課程供教師選擇。在美國，官方沒有指定使用任何課本，只提供基礎指引及建議。不同州政府的教育部門均會與大學合作研發評估工具及具實証研究基礎的課程，供教師選用，而這些「課程及評估」的配套均希望達致「國家標準」的「支援－成效模式」及「不讓一個孩子落後」的理念。

香港推行「三層支援模式」的概況

篩選學生的機制

目前，教育局 (2010) 推行「及早識別和輔導有學習困難的小一學生」計劃，建議教師於學期初 (九月至十二月) 觀察小一學生的學習及

行為表現，並於十二月至一月為有需要的學生填寫《小一學生學習情況量表》或《香港小學生特殊學習困難行為量表》去識別懷疑有學習困難的學生。而一月至七月期間，學校的學習支援小組會為學生訂立及推行輔導計劃及評估進展，同時，部分學生會轉介由教育心理學家評估。如果學生於下學年時表現良好，則無需跟進；如學生進度並不理想，則應提供加強輔導及由教育心理學家或助理跟進。根據教育局的資料，於2008/2009年，要填寫《小一學生之學習情況量表》的學生有10,122人，佔全港一年級生22.56%（全港小一學生有44,875人）。當中有2,866人（6.39%）被識別為「有輕微學習困難」，並有2,806人（6.25%）為「有顯著學習困難」，共佔全港小一學生的12.6%（教育局教育心理服務（新界）組，2009）。換句話說，若以全港495所學校（香港政府總部，2010）平均計算，在每所小學的一年級學生中需要支援的人數約為10-11人。

值得注意的是，香港是以行為量表（behavior checklists）作為識別有可能是學習障礙學生的主要篩選工具，而美國方面則主要是以基本閱讀測試（literacy measures），例如是識字及閱讀流暢度等，作為篩選工具（Fuchs, Fuchs, Hosp, & Jenkins, 2001; Good, Kaminski, & Dill, 2007; Hasbrouck & Tinda, 2006; Woodcock, 1998）。篩選方法不同，識別標準亦因此不盡相同。究竟應該以什麼方法及標準去篩選需要支援的學生，美國方面仍有爭議（Wagner, 2008）。我們大力推行三層支援模式之際，不妨多參考各學者的論據，再探討今後篩選機制的取向。

資源調配

另一方面值得注意的是，美國的篩選機制與資源調配緊密掛鉤，而香港方面則有不同。教育局近年推行的新資助模式是向學校提供「學習支援津貼」（教育局，2008a）：

1. 為每所學校首1至6名需要**第三層**支援的學生，提供每年120,000元基本津貼；

2. 第 7 名及以後需要**第三層**支援的學生，按每年每名 20,000 元的津貼額計算；
3. 需要**第二層**支援的學生，按每年每名 10,000 元的津貼額計算；
4. 每所學校每年可獲得的津貼上限，由 55 萬元提升為 100 萬元。

按教育局通告第 10/2008 號的資料，申請「學習支援津貼」的學校必須呈交「評估報告及有關文件」才可確定學生的需要及接受哪一層支援，亦要由特殊教育支援主任及有關的專責人員一起商討他們的支援需要（教育局，2008b）。換句話說，前面所提及的通過行為量表初步篩選出來的高危學生（at-risk students），並不代表他們一定能夠取得第二層或第三層的支援津貼，因為他們必須經過正式評估及「學習支援津貼」的申請程序才可獲撥款。就現時的情況而言，香港似乎並未設立有系統的程序為在小一時初步篩選出來的高危學生提供支援。學校往往要主動調配資源為這些「未有津貼」但又潛在有學習困難的學生提供額外支援。因此，從資源分配的角度看，香港似乎仍然維持「先評鑑後支援」的程序，而津貼的撥款則是使用在第二及第三層的支援上面。這與前文提及美國「三層支援模式」所強調的「先支援後評鑑」的理念看來有一定的距離。根據美國 IDEA 2004 法案，州政府可以將原本是「特殊教育」的經費（即經跨專業評鑑為學習障礙學生的資助）中抽調 15% 投放在第一至第三層的「支援－成效模式」中作「及早支援」之用。如果成效理想，那麼真正需要「特殊教育」的學生應降至 5%（Fuchs & Fuchs, 2006）。看來美國採用「三層支援模式」是為資源得以再調配和及早減低需要「特殊教育」的人數。香港採納這個理念時，有沒有考慮到這些問題呢？

教師培訓

在教師培訓方面，由 2007 年開始，教育局推出一系列名為「融合教育教師專業發展架構」的課程及政策。教育局(2007)通告第 13/2007 號指出：「由 2007/08 學年開始的五年內，每所學校最少有百分之十的教師修畢有關的基本課程，最少有三名教師修畢高級課程，及最少有一

名教師修讀特定特殊教育需要類別的主題課程，另外至少有一名中文科及一名英文科教師修讀有關特殊學習困難的主題課程。」（頁2）。提供課程的機構包括教育局及各大專院校，至於課程內容有多少是與「三層支援模式」相關，則基本上由各機構自行決定。雖然現時有些在職語文教師的培訓課程是根據「三層支援模式」的理念而設計（Cheng, Luk, Chiu, & Chan, 2009），但如何協助教師應用所學到教學的實踐上，仍然有待發展。

概括而言，香港在支援有特殊需要的學生，尤其是有特殊學習困難的學生方面，近十年來的確試行了不少新措施。不過，所推行的措施是否與「三層支援模式」的理念及假設完全一致，實在值得作進一步的反思。

在香港實行「三層支援模式」的一些反思

從優質語文教學的角度看「三層支援模式」的實踐

「三層支援模式」的第一個基本假設是優質語文教學等同於第一層的支援。美國的研究指出，第一層的優質語文教學，是以五個元素（音素意識、拼音、詞彙、流暢閱讀及閱讀理解）為基礎，而這五個元素就是良好英語學習的必備條件。當然，這五個元素並不能全部「移植」到中文的文字世界中，因為中文的形、音、義之間的關係與英文的拼音文字不盡相同。根據 Verhoeven & Perfetti（2008）提出的「字詞質素假設」（The Lexical Quality Hypothesis），閱讀能力及字詞知識均反映出閱讀者對文字形音義的準確掌握，而語文學習的支援就是提升閱讀者在字形、字音及字義的「準確度」。「準確度」的建立是基於學生對語言及文字之間的對應規律的掌握，當中涉及一些「語言意識」（meta-linguistic awareness）的能力，例如：語音意識（phonological awareness）、語素意識（morphological awareness）及字形結構意識（orthographical awareness）等（Kuo & Anderson, 2008）。因此，如果在第一層的語文教學沒有針對這些元素進行教學，就等於缺乏第一層支援，也可能製造

了不少因教學失當而產生的疑似學習困難學生。換言之，若香港要切實推行「三層支援模式」支援有特殊學習困難的學生，必須首先審視一般語文教學的狀況。現時小學普遍以教科書為本的教學取向，是否配合前述的優質語文教學（例如強調語言意識與識字及閱讀的關係），是我們在推行「三層支援模式」時應該注意的問題。

從篩選及評估學生的角度看「三層支援模式」的實踐

「支援－成效模式」本身兼備支援及評鑑的功能，其追蹤數據也能成為確定有特殊學習障礙學童的主要「證據」之一。美國教育部門實踐了這個模式後，需要接受「特殊教育需要」的學生人數有所降低，同時亦節省了大量「特殊教育」的開支；節省的金錢則撥往第一及第二層支援，希望做到「雙贏」的局面。此模式又假設學生不需要先「標籤」後支援，他們可以一面接受支援，一面被追蹤進度，因此沒有浪費了他們學習的時間，亦可以減低家長「過度要求評鑑」的需要。由此可見，在「支援－成效模式」裏，「支援」、「評鑑」及「資源」三者應並軌而行，否則就會出現大量評估而沒有支援的困難，或是有支援而沒有資源配合的困難。「支援－成效模式」就是嘗試減低「標籤」性質的評鑑，並給學校提供足夠的資源和培訓。在美國，進入第二層學生的標準就是於第一層的學習上沒有成效的學生，成效的定義主要是以學生在進度追蹤及年級標準上的語文表現決定。而進入第三層學生的標準就是於第二層的學習上長久沒有成效的學生，成效的定義亦主要是以學生在進度追蹤及年級標準上的語文表現決定。因為大部分學生已經在第一、二層支援過程中受惠和得益，所以真正需要鑑別而進入第三層的「特殊教育需要」的人數得以大大降低。在香港，進入第二層的學生已經必先得到「鑑別」才可以獲得津貼。而本地的鑑別則按照心理學家的標準測驗及語文表現作評鑑，香港的模式較像是「鑑別－支援－成效」，美國的模式則是「支援－成效－鑑別」，因此，美國和香港在實施「三層支援模式」上，有着不同的程式，反映基本概念及假設都有所不同。

從行政安排的角度看「三層支援模式」的實踐

前文介紹「三層支援模式」時指出，第一層的優質語文教學是在全班及全級的語文課進行的，每天有 90 分鐘的課時。以一般的香港小學一年級語文課為例，每星期約有 10–12 節語文課，平均每天有 70 至 80 分鐘的課時。由此可見，在香港即使運用所有課時也並未能達到 90 分鐘的語文教學。在第二及第三層的實踐方面，香港小學也面對不少困難。這兩層額外支援是以小組形式及在課堂以外的時間進行，施教者必須是有教授語文能力落後或有學習障礙的學生經驗的受訓老師。如果初小三級每一級都要開設第二層的小組教學（每日額外 30 分鐘的課時）及第三層的密集教學（每日額外 50 分鐘的課時），學校在政策及行政安排上，都要付出大量的資源及配套才可以進行。在現時緊湊的教學日程裏，要實行上述安排實在極不容易。因此，香港要實踐「三層支援模式」，必須顧及學校行政上的支援與安排。

結語

三層的「支援—成效模式」能夠在西方成為主要的支援模式，是因為學者及教育當局要把過往的「先評估後支援」（Test and Treat）及「因等待而失敗」（Wait-to-Fail）的局面扭轉為「支援及評估並進」。三層模式的確有助前線教師及早支援有需要的學生，從而嘗試扭轉「等待鑑定、後撥款、再支援」的局面。三層的「支援—成效模式」不只是融合教育的實踐策略，也是優質教育的其中一個重要方向。然而，由外國移植到本地的「三層支援模式」只是剛剛起步，要在香港發芽生長，必須有適合的環境及條件配合。從優質語文教學的元素、教師培訓的設計、篩選評鑑的機制、學習成效的衡量、資源調配的程式到學校行政的安排，都需要詳加審視，才能確保「三層支援模式」在香港順利推行。我們衷心期望真正落實「三層支援模式」，使我們的孩子不會因為「教學失當」而錯過學習機會，也為所有學生在語文學習的歷程上設下一個安全網（Vaughn, 2010）。

註釋

1. “The Three-Tier Intervention Model”有不同的翻譯，有譯作「三層支援模式」、「三層輔導架構」、「三層支援架構」、「三層架構的模式」、「三層架構的支援策略」等，本文統一使用「三層支援模式」一詞。
2. 台灣學者對“Response to Intervention”的翻譯為「介入反應模式」（黃瑋苓，2008）、「介入效果模式」（詹士宜，2007）或「介入反應效果模式」（王淑惠，2008），本文則採用「支援－成效模式」為其中文翻譯。

參考文獻

- 王淑惠（2008）。〈普通班教師如何因應介入反應效果模式〉。《國教新知》，第55卷第4期，頁57–63。
- 香港政府總部（2010）。〈二零一零至二零一一年度政府財政預算案：總目156〉。2010年5月10日擷取自網頁 <http://www.budget.gov.hk/2010/chi/pdf/chead156.pdf>
- 教育局（2007）。〈教育局通告第13/2007號：推行融合教育的教師專業發展架構〉。香港：教育局。
- 教育局（2008a）。〈教育局通告第9/2008號：中學學習支援津貼〉。香港：教育局。
- 教育局（2008b）。〈教育局通告第10/2008號：增強小學新資助模式的措施〉。香港：教育局。
- 教育局（2010）。《全校參與模式融合教育運作指南》（第二版）。香港：教育局。
- 教育局教育心理服務（新界）組（2009年10月）。〈「及早識別和輔導有學習困難的小一學生」計劃〉講座資料。教育局，九龍塘教育服務中心。
- 教育統籌局（2006）。《有關融合教育推行情況的檢討進度報告》。香港：教育統籌局。
- 黃瑋苓（2008）。〈介入反應模式在鑑定學習障礙方面的運用〉。《特教論壇》，第5期，頁27–42。

- 詹士宜 (2007)。〈介入效果模式的學障鑑定〉。《特殊教育季刊》，第 103 期，頁 17–23。
- Cheng, P. W., Luk, S. H., Chiu, L. Y., & Chan, C. K. (2009, November). *A framework of teacher professional development: The case of reading instruction in Chinese*. Poster presented at the 60th annual conference of the International Dyslexia Association, Orlando, Florida.
- Fletcher, J. M., Coulter, W. A., Reschly, D. J., & Vaughn, S. (2004). Alternative approaches to the definition and identification of learning disabilities: Some questions and answers. *Annals of Dyslexia*, 54(2), 304–331.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93–99.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5, 239–256.
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2007). A model for implementing responsiveness to intervention. *Teaching Exceptional Children*, 39(5), 14–20.
- Good, R. H., Kaminski, R. A., & Dill, S. (2007). DIBELS oral reading fluency. In R. H. Good & R. A. Kaminski (Eds.), *Dynamic indicators of basic early literacy skills* (6th ed.). Eugene, OR: Institute for the Development of Educational Achievement.
- Hasbrouck, J., & Tindal, G. A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher*, 59(7), 636–644.
- Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]. (2004). Public Law 108–446, 108th Congress, December 3, 2004. Retrieved March 5, 2010, from <http://idea.ed.gov/explore/home>
- Kuo, L. J., & Anderson, R. C. (2008). Conceptual and methodological issues in comparing metalinguistic awareness across languages. In K. Koda & A. M. Zehler (Eds.), *Learning to read across languages* (pp. 39–67). New York: Routledge.
- Lyon, G. R. (1995). Research initiatives in learning disabilities: Contributions from scientists supported by the National Institute of Child Health and Human Development. *Journal of Child Neurology*, 10 (suppl. 1), 120–126.
- National Association of State Directors of Special Education. (n.d.) *Response to intervention: Policy considerations and implementation*. Retrieved March 5,

- 2010, from http://www.nasdse.org/Portals/0/Documents/Download%20Publications/NASDSE_RtI.ppt
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Development.
- National Research Center on Learning Disabilities. (2005). *Responsiveness to intervention in the SLD determination process*. Retrieved March 5, 2010, from http://www.osepideasthatwork.org/toolkit/ta_responsiveness_intervention.asp
- No Child Left Behind Act [NCLB]. (2001). Pub. L. No. 107–110, 115 Stat. 1425 (2002). Retrieved March 10, 2010 from <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf>
- Vaughn, S. (2003, December). *How many tiers are needed within RTI to achieve acceptable prevention outcomes and to achieve acceptable patterns of LD identification?* Paper presented at the NRCLD Symposium: “Response to Intervention”, Kansas, MO. Retrieved March 5, 2010, from <http://www.nrclld.org/symposium2003/index.html>
- Vaughn, S. (2010). Research on students with reading disabilities. In M. G. McKeown & L. Kucan (Eds.), *Bringing reading research to life* (pp. 33–51). New York: Guilford Press.
- Vaughn, S., & Roberts, G. (2007). Secondary interventions in reading — Providing additional instruction for students at risk. *Teaching Exceptional Children*, 39(5), 40–46.
- Verhoeven, L., & Perfetti, C. (2008). Advances in text comprehension: Model, process and development. *Applied Cognitive Psychology*, 22(3), 293–301.
- Wagner, R. (2008). Rediscovering dyslexia: New approaches for identification and classification. In G. Reid, A. J. Fawcett, F. Manis, & L. S. Siegel (Eds.), *The SAGE handbook of dyslexia* (pp. 174–191). London: Sage.
- Woodcock, R. W. (1998). *Woodcock reading mastery tests—Revised (WRMT-R/NU)*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Supporting Students with Specific Learning Difficulties through Applying the “Three-Tier Intervention Model”: Concepts and Practices

Sarah S. H. LUK and Pui-Wan CHENG

Abstract

The Hong Kong Education Bureau introduced a “Three-Tiered Intervention Model” in 2006 for supporting students with specific learning difficulties in mainstream schools. The model was first proposed under the Responses to Intervention (RTI) model in the Individuals with Disabilities Education Act 2004 (IDEA) in the United States as a reference for the identification of learning disabilities. This paper offers an overview of the “Three-Tiered Intervention Model”, including its relation to RTI, its definition, theoretical background, characteristics and implementation in Hong Kong. Implications for applying this model to Chinese literacy instruction and identification of reading disabilities are also discussed.

陸秀霞，香港中文大學教育心理學系學校發展主任。

鄭佩芸，香港中文大學教育心理學系副教授。

聯絡電郵： sarahluk@cuhk.edu.hk

pwcheng@cuhk.edu.hk