

# 語文學習障礙學生的輔導與補救教學

蘇家莉

## 摘要

學習障礙學生是一異質性相當大的團體，無法用相同的課程內容改善他們不同的學習問題，教學者需分析孩子學習困難的類型，並藉由教學理論的支援，提出教學原則與策略。本文根據分析學生的現況能力，從（一）增加認讀字和習寫字詞；（二）提升閱讀能力；（三）提升學習動機及自我概念等三方面去加強學生的語文能力，以下為個人粗淺的教學經驗談。

**中文關鍵詞：**學習障礙學生、補救教學

**英文關鍵詞：**learning disabilities, remedial instruction

## 壹、前言

學習障礙學生缺乏一般學生所必備的能力，是一異質性相當大的團體，並常伴隨有學習動機低落與學業表現不一致的情形。可能在腦部的某項功能無法發揮作用，接收外界訊息時無法留存或提取，導致在閱讀、書寫或運算歷程遇到瓶頸，後續的學習成效不彰。許多的學者認為重複失敗的結果讓學習障礙學生更加深他們缺乏能力去克服困境的信念，也讓他們懷疑起自己的智慧能力，降低了他們的學習動機。想提升學習障礙學生的學習效果，對於其自我概念如何影響學業成就的問題也應加以考慮。因此，針對學習障礙學生的特質設計課程、有效運用策略，進行個別化教學更顯重要，本文將藉由教學理論的支援，探討一位語文學習障礙學生的

補救教學，使教學規劃更有結構性與依據，除了補救學業，亦期望發展個案的整體能力。

## 貳、個案基本資料

一、姓名：王○○

二、性別：男

三、年齡：11歲

四、家庭生活

個案為家中獨子，父母對個案的教育皆相當關心，對特殊孩子接納度高，經常教導個案使用各種學習策略，在家也使用一般教室中常用的獎勵制度，來建立應有的規範，並在生活中教導個案認識、接納自己的障礙。

五、學校生活

個案人際關係良好，雖然學業成績落後，在班上並無被同儕嘲笑或排擠的情形發生，同學詢問為何到資源班上課時，雖未能

做出確切的回答，但能主動表示缺幾堂原班的課不影響學習，態度坦然。喜愛運動，下課時間幾乎都跟同學打球。座位抽屜、書包凌亂，不知道如何管理物品，級任老師接納度高，能給予適度作業與評量調整。

## 六、教育史

一年級時因導師反應個案學習容易分心或答非所問，常跟不上班上活動，閱讀及執筆書寫困難，動作協調不佳等問題而轉介，經鑑輔會鑑定為學習障礙。

## 七、能力評估

### (一) 讀寫能力

#### 1. 注音

注音符號拼音弱、四聲調分辨困難。

#### 2. 認字

認字困難，尤其辨認形狀相似的字感到困難，與書寫能力比較為相對優勢。

#### 3. 書寫

筆順正確，握筆姿勢正確，字體不端正，對於空間的辨識有困難，字體空間位置不當，字體的各個部件大小比例不正確，未能組合「字」的不同部份，看起來像「散」開一般。字形左右或上下顛倒以及部分鏡形反寫現象。寫字的筆劃長短經常出錯，常有增多或減少筆劃。

#### 4. 聽寫

一百題中約只能完成五題，但能寫出來的語詞約有 80% 的正確率。

#### 5. 造詞、造句、作文

口頭造詞能力尚可，錯用同音字或形似字，但較常發生完全無法書寫的情況。口頭造句能力尚可，偶有不通順或不合邏輯的句子，但多數的句子合宜且恰

當，為避免過多書寫，刻意造出簡短的句子，造句內容與生活經驗相關，為了好玩故意將四個造句串成相關連的短文，或是以造句方式來開老師玩笑。寫作題目與生活經驗相關，能完成短文，多為直述句，不會運用成語或修辭。

### 6. 閱讀

閱讀理解能力需加強。認字困難，可能導致閱讀速度緩慢，文章字體過小、行距密或篇幅長時，閱讀感到困難。

### 7. 月考表現

國語科學業成績落後，在全班最後 15%。語詞選填、文意測驗、等選擇題型表現尚可，國字、注音、照樣造句、造句等書寫題型得分少。由於能完成的題目少，雖書寫速度緩慢，不需延長考試時間。

### (二) 學習動機

學習動機不高，雖能盡本分完成每天的作業，但態度消極，時常要求老師指派份量較少的作業，或是抱著無奈的態度勉強完成作業。

### (三) 優弱勢能力分析

#### 1. 優勢

- (1) 家庭支持度高。
- (2) 生活經驗、基本常識豐富。
- (3) 口語表達能力優。
- (4) 主動發表意願高。

#### 2. 弱勢

- (1) 注音符號拼音弱、四聲調分辨困難。
- (2) 書寫困難。
- (3) 閱讀需加強。
- (4) 能配合教學活動進行，但學習動機不高。

## 八、評量摘要

### (一) 魏氏兒童智力量表

(評量日期：95.12.22)

語文量表：分數 52；智商 102；百分等級 55。

作業量表：分數 54；智商 105；百分等級 63。

全量表：分數 106；智商 103；百分等級 58。

### (二) 中文年級認字量表

(評量日期：95.12.22)

得分：42 百分等級：2 T 分數：31  
年級分數：1.8

解釋：認字困難。

### (三) 閱讀理解困難篩選測驗

(評量日期：95.12.22)

通過率：0.7 解釋：閱讀需加強。

### (四) 基本讀寫字綜合測驗

(評量日期：95.12.26)

#### 1. 整體分析 (表一)

個案為五年級讀寫字困難的學生，因此參照發展性常模，換算讀寫字的年級分數。測驗結果顯示個案機械性的抄寫(遠端抄寫)高於年級 3.4，為相對優勢，再認的識字能力(聽詞選字、看字選詞)、再生的識字能力(看字讀音、看字造詞)、識字速度(看字讀音時間)以及由記憶中提取字形的寫字能力(包括看注音寫國字、聽寫)都較平均水準落後。再認及由記憶中提取字形的寫字能力，顯著落後。

#### 2. 看字讀音錯誤類型分析：

錯誤類型	學生反應
音似形異-聲調有誤	園-ㄩㄢˇ
音似形異-韻母有誤	狀-ㄗㄨㄞˋ
音異形似	信-言
音異義關連	料-ㄌㄞˋ
其他	掉-段；敬-ㄉㄞˋ
最常見讀字錯誤組型	其他

#### 3. 寫字錯誤類型分析

錯誤類型	學生反應
別字-音似形異	「河」水(喝水)
別字-音同形異	很「就」(很舊)；「和」作(合作)；經「長」(經常)；「明」字(名字)；「帶」帽子(戴帽子)
其他	「比」利(便利)
最常見讀字錯誤組型	別字-音同形異

#### (五) 視覺-動作統整發展測驗

(評量日期：95.12.27)

	視-動	視知覺	動作協調
標準分數	87	98	73
成就水準	普通	普通	弱

表一 基本讀寫字綜合測驗

測驗名稱	找出正確的字		看字讀音造詞		抄寫測驗			看注音 寫國字	聽寫
	聽詞 選字	看詞 選字	看字 讀音	看字 造詞	遠端 抄寫	近端 抄寫	抄短文		
原始分數	16	10	47	47	12	14	32	5	8
年級分數	<1.4	<1.4	2.0	2.3	>3.4			1.4	1.5

### 九、綜合研判：

透過觀察、晤談及各項標準化測驗，得知個案各項讀寫能力明顯低於同儕，此為其學業成績低落的主要原因，其中閱讀困難可能受個案識字量少影響，同時文章呈現方式亦影響閱讀，故只要調整文章呈現方式及教導善用策略，可大幅度降低閱讀上的困難。書寫方面，除了擴充認讀字之數量、發展個案習寫字外，評量時宜以口語代替書寫。注音部分因個案已高年級，生活中逐漸退去注音的輔助，因此目前不再著重音符號拼音的學習。另外，個案雖然能配合教學活動進行，但未能積極表現完成任務的動機，故需提昇其學習或完成任務的動機。根據以上現況分析摘要，建議個案未來的教學重點在：

- (一) 增加認讀字、習寫字詞
- (二) 提升閱讀能力
- (三) 提升學習動機及自我概念

### 參、教學策略與建議

#### 一、增加認讀字、習寫字詞

學障學生因有儲存學習內容困難，所以需要更多的練習，過度學習和精熟學習是學障學生克服學習困難的重要要素，然而李瑩均(2001)認為透過各種不同活動加強字形的

熟悉度，會比僅練習抄寫動作，對於書寫教學更能提高對字的熟悉度而有助於寫字表現。因此對於學障學生一再的練習宜採不同方式的變化，例如發現學生怎麼都學不會時，不妨換另一種方式，或者增加學習的管道，如視、聽、動覺等並用。

黃沛榮(1996)建議從「部件」的角度切入識字教學。所謂「部件」是書寫的最小單位，它介乎筆畫和部首之間，可能小至筆畫，也可能大致偏旁，部件可說是構成漢字的零件組合，從部件切入識字教學有利於字形記憶，直接或間接提高識字及寫字效果。以部件作為教學的單位，較不受制於文字的本身是否屬於圖畫性較強的字類，可用在所有漢字的學習。

故為了增進個案認讀字及習寫字的能力，教師運用下列教學策略，簡述如下：

#### (一) 部件識字法

國字的基本結構是部件，部件識字法是以國字的部件來分析字形結構的一種方法，先由字形整體，分析它的結構，例如：「拆」這個字，可分成「扌」和「斥」二個部件，請學生從不同的部件中選出正確的部件「扌」和「斥」，再組合出正確的字，協助個案寫字時能掌握中文字形，以操作而非書寫方式進行教學活動，更可以提升個案的學習意願，

最後進行聽寫練習。

## (二) 精熟學習

由於個案對於訊息的儲存及運用有困難，因此可透過精熟學習的方式協助其在學習時能將新的訊息儲存並順利提取運用，然而要能自動處理訊息的首要條件，便是讓處理訊息運作的工作記憶沒有超量的負擔（王麗卿，2002）。教師首先挑選數個課文中筆畫簡單、語意具體的語詞，讓個案從課文中找出來，並嘗試說出解釋，最後根據教師提供的部件提示完成書寫練習，練習數次，直到精熟為止。另外，亦可變化教學活動，以電腦呈現部件的視覺線索提示，完成書寫練習。個案在訪談過程中表示此活動有趣、好玩，對寫字活動更感興趣，確實提升個案的學習動機及獲得成就感。

## 二、提升閱讀能力

前英國教育部長 David Blunkett 指出：「每當我們翻開書頁，等於開啓了一扇通往世界的窗，閱讀是各種學習的基礎」（引自天下雜誌，2002）。有諸多的研究指出，教師若能協助學生在閱讀時利用閱讀理解策略和方法，將有助於提升學生閱讀理解的能力（黃瓊儀，1995；許淑玫，2000；陳姝蓉，2002；蘇宜芬，1991）。

從許多研究中可知，理解策略牽涉到認知與後設認知的過程，許多國內外後設認知策略教學的研究顯示，教導學習障礙學生或低閱讀能力學生後設認知策略可提昇學生閱讀理解能力（王仁宏，2004；胡永崇，1995；黃智淵，2004；Palinscar & Brown, 1984；Tregaskes & Daines, 1989；Wright & Jacobs, 2003）。而筆者選用的「交互教學法」即是

屬於後設認知策略的一種。

交互教學法是由 Palinscar 和 Brown 於 80 年代初所發展出來的後設認知理解策略教學模式，其主要特點是透過師生互相對話的方式，及師生輪流擔任主導教學者，幫助學生使用後設認知策略，四種策略分別為：提出問題、摘要、澄清與預測（林佩欣，2004）。

在為個案進行閱讀方面的教學時，筆者運用下列學習策略來引導個案學習，希望能提升其學習的成效。

### (一) 調整閱讀材料呈現方式

除了放大閱讀材料的字體、加寬行距、插入圖形外，多媒體教學綜合了文字、圖片、影像與聲音等元素呈現教學內容，讓個案對閱讀材料做出有意義的連結，亦有效提高學習成效，例如：運用繪本網站教學。

### (二) 使用交互教學法

以文章「牽一隻蝸牛去散步」及「小蝸牛與噴射機」為例。

1. 閱讀文章標題：請個案唸出標題「牽一隻蝸牛去散步」，並詢問個案對此題目的看法。
2. 朗讀文章內容與提出相關問題：個案朗讀全文後，教師提出與文章相關的問題，例如：「為什麼上帝叫作者牽一隻蝸牛去散步？」；「發生了什麼事情，作者才體會到原來是上帝叫一隻蝸牛牽我去散步？」。
3. 教師以文章的重點組成摘要，鼓勵個案評論摘要，例如：「從容緩慢才能有細膩的體會」。
4. 澄清個案不清楚的或混淆的字彙與觀念。例如：當個案提問：「細膩是什麼意

思？」，教師回答：「就是精細周密的意  
思，作者說：『噢？我以前怎麼沒有這般  
細膩的體會』是說作者以前感受不到花  
香、蟲鳴、微風，這些精細周密的體會。」

5. 預測，作為下一篇文章的準備及暗示，例  
如：教師說：「你覺得蝸牛的特點是什麼？  
牠可能因此感到苦惱嗎？」作為下一篇文  
章的引言。之後請個案擔任老師的角色，  
對「小蝸牛與噴射機」一文同樣進行提出  
問題、摘要、澄清與預測等教學步驟。

### 三、提升學習動機及自我概念

在教導學習障礙學生的過程中，筆者發  
現學習障礙學生因為長期及反覆的學業失敗  
可能導致其低自尊的形成，而重複失敗的結  
果會讓學習障礙學生加深他們缺乏能力的信  
念，也讓他們懷疑自己的智力和能力，降低  
了學習的動機，而發展出一些負向行為和心  
理適應的困難。國內學者胡永崇(2002)也指  
出學習障礙者常將事情失敗歸因於個人能力  
不足，所以常有退縮、被動、缺乏學習意願、  
不願意接受挑戰及過份依賴外在資源等行為  
表現。

因此課程應針對學習障礙學生的能力及  
需求做一合適的調整，比較能夠提升學生的  
學習動機，但調整是指在教學的呈現、學生  
的表現方法或評量的方式做改變，而非顯著  
降低課程內容和概念的困難程度。

筆者為了協助個案瞭解自己的障礙及提  
升其學習動機採用下列二種方法：

#### (一) 認識特殊學生及學習障礙的特質

以故事性假設引導個案瞭解特殊學生的  
比例，假設全世界的人都住在同一個房屋  
裡，大部份人住在房屋的中間，有一部份人

住在房屋前面，另一部份人住在房屋的後  
面，老天爺都安排好了每個人都要住在自己  
的位置。住在中間的居民是能力一般的人，  
住在前面的居民是聰明、有領導能力、有音  
樂、美術或體育等才華的人，像是郭台銘或  
王建民這些人。住在房屋後面的居民是特定  
方面需要接受特殊教育或是特別需要別人幫  
忙的人，像是海倫凱勒和謝坤山，還有其他  
智能障礙、學習障礙、自閉症等。這些人也  
就是特別需要來資源班學習的小朋友。

個案能了解自己被診斷為學習障礙，也  
能說出學習障礙可能有的特質容易分心、學  
習速度慢、閱讀困難、書寫困難、數學計算  
能力較差等。還能舉例學習障礙的名人-湯姆  
克魯斯，他閱讀劇本很辛苦，所以由助理把  
劇本讀出來，再把台詞背下來，轉個彎一樣  
能把事情做好，就像個案的社會和自然試題  
字體放大，就能解決閱讀的問題一樣。

#### (二) 訂定目標與評量調整

引導個案瞭解學習障礙雖然有學習方面  
的困難，這些困難有可能減輕，但是完全消  
失的機會較小，不過只要用心、用對方法學  
習，還是有很大的進步空間。以國語科定期  
評量為例，第一次定期評量個案考 33 分老師  
認為是不夠用心的結果，與個案約定期末定  
期評量目標分數 60 分。

期末定期評量試題簡化及放大字體，內  
容仍為五年級評量範圍，例如國字部分，提  
供完整的句子及部分部件；選擇題，刪除難  
度較高的題目，並將四個選項減為三個；造  
句部分則提供在資源班練習過的句子為例  
句，並將例句中的題目以鮮明的顏色標示。  
調整後，個案能達到預設目標，在期末舉辦

慶祝會給予鼓勵。

### (三) 引導完成工作

課堂進行前給個案完整的流程圖，讓個案依步驟做事，完成後，再給予鼓勵或允許其進行有興趣的活動。例如：到操場打球或進行遊戲等。

## 肆、結語

過去在教導個案的過程中，筆者雖能感覺個案緩慢的進步，但對其學習需求與進步狀況卻尚未有明確的資料蒐集和系統化的分析，對於教學策略的採用，亦未能確保符合個案所需。這一次，透過評量的分析與討論，重新評估學生能力，筆者因而更清楚學生的需求與方向。在深入了解學生之後，有助於選擇有效的教學策略「對症下藥」，化解教學困境，且藉由教學理論的支持與探討，也使得教學規劃更有結構性與依據。

(本文作者為台中縣新平國小教師)

## 參考文獻

王仁宏 (2004)。後設認知策略教學對國小補校成人學生閱讀理解成效影響之研究。國立中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文，未出版，高雄。

王麗卿 (2002)。提昇學習困難的學生之學習能力個案問題的探討及個別化教學之規劃。台中師院特教論文集，26-48。台中：國立台中師範學院特殊教育中心。

林佩欣 (2004)。交互教學法對國中學習障礙學生閱讀理解學習效果

之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化。

李瑩均 (2001)。國小寫字困難學童與普通學童寫字相關認知能力之分析研究。國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，臺北。

柯華崑 (1999)。閱讀理解篩選測驗。行政院國家科學委員會特殊教育小組。

洪儷瑜、張郁雯、陳秀芬、陳慶順、李瑩均。

基本讀寫字綜合測驗。台北：心理。

胡永崇 (1995)。後設認知策略教學對國小閱讀障礙學童閱讀理解成效之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所博士論文，未出版，彰化。

胡永崇 (2002)。學習障礙者之教育。載於王文科主編，特殊教育導論(頁 345-390)。台北：心理。

許淑玫 (2000)。國小六年級閱讀小組實施交互教學之個案研究。國立台中師範學院國民教育研究所論文，未出版，台中。

陳姝蓉 (2002)。故事結構教學對增進國小閱讀障礙學生閱讀理解之研究。台北市立師範學院身心障礙研究所碩士論文，未出版，台北。

胡永崇 (民 94)。學習障礙學生的評量調整措施。屏師特殊教育，10，1-9。

黃秀霜 (1999)。中文年級識字量表。行政院國家科學委員會特殊教育小組。

黃沛榮 (1996)。漢字部件研究。載於第七屆中國文字學全國學術研討會論文集，343-359。

黃智淵 (2004)。相互教學法對國小五年級學童閱讀歷程中自我調整學習與閱讀

- 理解之影響。國立屏東師範學院教育心理與輔導學系碩士論文，未出版，屏東。
- 黃瓊儀（1995）。相互教學法對國小高年級學童閱讀理解能力、後設認知能力與閱讀態度之影響。國立嘉義師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 蘇宜芬（1991）。後設認知訓練課程對國小低閱讀能力學童閱讀理解能力與後設認知能力之影響。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，台北。
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1*, 117-175.
- Tregaskes, M. R. & Daines, D. (1989). Effects of metacognitive strategies on reading comprehension. *Reading Research & Instruction, 29*, 52-60.
- Wright, J., & Jacobs, B. (2003). Teaching phonological awareness and metacognitive strategies to children with reading difficulties: A comparison of two instructional methods. *Educational Psychology, 23*, 17-47.