

學習障礙者的情意教學

吳珮雯

摘要

認知、情意與行為三者相互影響，因此教學不但要重視學科的輔導，亦不可忽略情意的目標。一般而言，學習障礙者情意特徵為：1. 負面的成敗歸因及外在制控的信念，2. 學習的無助感，3. 消極的學業自我概念，對於這些情意問題，建議教師以1. 營造支持及安全、接納的學習環境，2. 增進學生成功的經驗，3. 給予有意義且略有挑戰性的工作或作業，4. 提供適當的回饋且以及5. 歸因訓練之技巧，提昇學習障礙者自尊與自信，以成為獨立的學習者。

中文關鍵詞：學習障礙、情意、負面的成敗歸因、及外在制控的信念、學習的無助感、自我概念

英文關鍵詞：learning disability, affection, negative attribution, external locus of control, learned helplessness, self-concept

壹、前言

教學與學習包含「認知」、「情意」與「行為」三大層面，乃是「整個人」與環境彼此之間的互動，換句話說，教學即是讓學生產生「知、情、意、行」的學習歷程。學習障礙者常被認為只有學習上的問題，所以教學重點常置於學業的補救或策略的教導，但情意的發展與認知的學習及行為的產生有著密不可分的關聯。所以，對於學習障礙者的教學目標除了特定學科的學習輔導外，亦應包括激發學習障礙者的學習動機及興趣，增進自我價值，建立積極的自我概念和自尊等情意方面的目標。

貳、學習障礙者情意特徵

學習障礙學生不只是在學業上產生學習問題，亦會因學習的因素而產生了低自尊、低自我概念等情意方面的問題，而這些情意上的問題不僅止於與學業表現相互影響，亦會影響日後的社會生活與職業適應。

一、負面的成敗歸因 (negative attribution) 及外在制控的信念 (external locus of control)

個體解釋導致成功或失敗的原因即是歸因 (Hallahan, Kauffman, & Lloyd, 1999; Lerner, 2000)，而制控信念即是將成敗歸因於內在因素 (如努力) 或外在因素 (如運氣) 其中之一 (Lokerson, 1992)，內在制控者相信事情的成敗認為是自己能力或努力的結果，反之，外在制控者對相同事件的看法則認為是運氣、命運或其他外力因素的影響 (Bender, 1998; Lewis, & Lawrence-Patterson, 1989; Tarnowski, & Nay, 1989)。

許多研究皆指出學習障礙者在歸因或制控信念的表現上比一般兒童具負面歸因與外在制控的傾向，(例如 Lewis, & Lawrence-Patterson, 1989; Tarnowski, & Nay, 1989)，所以他們並不以成功為榮，認為成功來自於非自己所能控制的因素 (如：命運)，而低估自己的付出，

事情一旦失敗便歸咎於個人的能力不足，並立即接受失敗的責任，甚至將某些中性事件（neutral events）的挫折，視為個人之成敗，或因個人之不當作為所致（胡永崇，民 89），所以在行為表現上，學習障礙者常有沮喪及退縮、被動、不願花費太多的嘗試以完成工作或不願接受挑戰性的工作、依賴外在資源與協助且缺乏獨立學習意願等特徵（胡永崇，民 89；Bender, 1998；Bos, & Vaughn, 1991；Lokerson, 1992）。

二、學習的無助感（learned helplessness）

學習障礙者由於長期學業方面的挫折影響，而不再期待自己在學業方面的成功，也不認為自己的能力足以改變事情的發展，甚至覺得學校課程與生活不具積極的價值。也就是說，一而再、再而三的失敗經驗使得學習障礙者認為自己是缺乏足夠能力的，不論付出多少的努力，都無法使事情成功，因此產生了學習無助感，並對失敗產生較高的預期，於是當他們遭遇新的、略具困難度的學習作業時，便影響了其努力與成就。

三、消極的學業自我概念（self-concept）

自我概念（self-concept）是指關於一個人對於自己整體或是關於特定情境之能力的認知了解（Bender, 1998），自尊（self-esteem）則是反映出個體自我價值（self-worth）的評價意見（Cosden, Elliott, Noble, & Keleman, 1999），是自我概念的核心（王淑敏，民 81），而正向積極的自我概念是學生學校生活成功、動機及未來學習的基礎（Mercer, 1992；Mercer, & Mercer, 1993）。

大部分的學習障礙者有著較低的學業自我概念，研究顯示學習障礙者在學業上的自我概念顯著低於普通學生，對於學校及認知能力的自我覺知也較非障礙同儕低落（Cosden, & McNamara, 1997；Hagborg, 1999），雖然如此，他們並不會將學業方面的自我概念類化至其他

的領域（Montgomery, 1994）。另外，Cosden, Elliott, Noble, & Keleman（1999）指出學生如何看待他們的學習障礙將影響其自尊，且自尊較高者以較正向的態度看待學習障礙，所以學習障礙和自我概念兩者之間是持續不斷地互相影響的。

學習障礙者重覆遭受學業的挫敗、失望與沮喪的經驗，所以發展出外在制控、負向歸因與學習無助感，而這些特徵將損害學習障礙者的自尊與自我概念，且與自我概念彼此相互影響，是一循環的運作過程，這循環的過程將導致學習障礙者對於學習及學校生活缺乏動機。

參、教學及環境的安排

一、營造支持及安全、接納的學習環境

學生對於其熟知的領域感到自信與安全，對於不了解或曾有失敗經驗的領域，將感到挫折與不安，而許多學習障礙的學生對於其不懂的知識，是否願意嘗試以擴展自己的知識與能力的態度呢？這便端視教師是否營造了一個安全的學習環境。Elis（1998）認為為了創造安全且使學生勇於冒險的環境，教師必須少強調非對即錯的二分評量方式，換句話說，評量的方式必須多元化且有彈性，例如實作評量與檔案評量皆能反映出學生的學習歷程，容許學生在學習之初有犯錯的可能，讓學習障礙者勇於表現出自己所知的知識及所會的技能。

二、增進學生成功的經驗

教師對學生的期許水準（例如教學目標，考試成績）若建基於學生的「能力×努力」，學生才能達成，而有「經驗成功」的體會和感受，進而建立積極的自我概念。如果學生的「能力×努力」都無法實現教師的期望水準，則學生正遭遇著「經驗失敗」的挫折感與「傷感」，終而形成消極的自我概念（楊坤堂，民 88）。換句話說，讓學習障礙學生經由學習活動中的成功經驗，提高其自尊、自信，並增進學習的動機。

三、有意義且略有挑戰性的工作或作業

雖然教師必須利用機會增進學習障礙者各方面的成功經驗，但並非意味著必須提供其缺乏挑戰性的工作。有些教師為了讓學習障礙學生避免失敗的傷痛，而提供他們較無挑戰性的工作，其實，太簡易的目標通常導致學生覺得教師認為他們不具有達到高層次成就的能力，然後，教師的這些低度期望通常會降低學生對於自己學習潛能的想法（Mercer, 1992），因此，簡單任務或工作的成功對於學生而言是不具意義的，且亦不可能增加其學業方面的自信，反而造成反效果的作用，過度缺乏挑戰性的環境常使情意發展衰退、產生較低的學業自我概念，甚至使學生遠離學校（Elis, 1998）；相反的，當學生達成需要相當努力的目標時，個體將對自己感到滿意，自我價值（self-worth）便會增進了。總而言之，沒有意義的學習是無法促進學生的成長的，教師必須彈性調整工作及任務的難度，使其與學習障礙者的技能、天賦及能力相符合，且需要付出個人的努力及持續地堅持，才可稱為是有意義、有挑戰性的。

另外，外在導向（externally oriented）的學生經常對於有結構性、有系統的作業之表現較佳（Bender, 1998），所以教師應提供明確、適當的引導及結構化的作業或活動，例如教導學習障礙者頭字語的學習策略（如：SQ3R、RAP 等），並提供大量的機會以供其練習與類化。

四、提供適當的回饋

對於關心學生情意發展的教師而言，教師不但要發覺其需要鼓勵、支持的需求，更要審慎處理回饋的部分。Bear & Minke（1996）研究結果顯示認為自己在班級中表現較佳的學習障礙及普通學生皆依據相同的一套標準（特別是班級中的回饋）來評定自己的學業能力，而時常提供適當回饋的老師將影響學習障礙學生的表現，使他們的表現更好，所以，針對學生個人進步表現的稱讚性回饋對於學習障礙學生全面性的自我價值有重要的影響，但是 Smith,

Polloway, Patton, & Dowdy（1998）也指出一般的稱讚或無條件的回饋，如「做得好」或「你真是聰明」，並無太大的效果，因為它們無法取信於學生，而對於特定成就的意見及獎賞將較為有效。

除此之外，教師還必須知道如何更正錯誤的反應而不傷害學生的感覺（如：幾乎快做對了，讓我們一起做做看）（Mercer, 1992；Mercer, & Mercer, 1993），而不是只注意學生的錯誤行為，對於其錯誤行為採取懲罰性質的回饋，否則將損害學生的自尊及自我概念。

五、歸因訓練（attribution training）

歸因訓練意味著試著確認努力工作及成功之間的關係（Hallahan, Kauffman, & Lloyd, 1999），藉著分享同學及教師的成功經驗、分析成功的因果，使學習障礙學生認為成功是源自於努力，漸漸地，他們將感覺自己亦能夠掌控學習，並發展成具有毅力且獨立的學習者。

肆、結論

自我概念影響一個人的感覺、行為及一生的抱負。在兒童及青少年階段，學校的經驗對於自我覺知的發展扮演著重要的角色，而且對於自尊具有長期的影響（Elbaum, & Vaughn, 1999）。但 Lewis & Lawrence-Patterson（1989）及 Montgomery（1994）的研究皆顯示出教師並不知道學習障礙者關於成功經驗的制控信念傾向，且常低估了學習障礙者的自我概念，如此一來，教師便不了解這些情意上的特徵使學習障礙者在面對需要主動參與的環境時產生被動的態度，而對學習障礙者產生不當的負面評價，使學習障礙者造成很大的心理壓力。情意教育是成就學習的基礎，所以了解學習障礙者情意上的特徵，培養他們的冒險心，讓他們對於成功有所期待、願意付出，並激發其掌握自己的學習動機，是促進學習障礙者認知的學習及行為的產生之第一步。

（本文作者現為桃園文昌國中特教教師，國立彰化師大特教碩士班研究生）

參考資料

- 楊坤堂 (民 88)。學習障礙教材教法。台北：五南。
- 胡永崇 (民 89)。學習障礙者的教育。載於王文科主編的**特殊教育導論**，頁 347-384。台北：心理。
- 王淑敏 (民 81)。學習障礙的輔導—從學習障礙與自我概念之關聯性談起。諮商與輔導，81 期，16-18。
- Bear, G. G., & Minke, K. M. (1996). Postive bias in maintenance of self-worth among children with L D. *Learning Disability Quarterly*, 19, 23-32.
- Bender, W. W. (1998). *Learning Disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies (3rd ed)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bos, C. S., & Vaughn S. (1991). *Strategies for Teaching Students with Learning and Behavior Problems (2nd ed)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Cosden, M., Elliott, K., Noble, S., & Kelemen, E. (1999). Self-understanding and self-esteem in children with learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 22 (4), 279-290.
- Cosden M., & McNamara, J. (1997). Self-concept and perceived social support among college students with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 20, 2-12.
- Elbum, B. E., & Vaughn, S. (1999). Can school-based interventions enhance the self-concept of students with learning disabilities? *The Exceptional Parent*, 29(9), 92-94.
- Elis, E. S. (1998). Watering up the curriculum for adolescent with learning disabilities-part 2: Goals of affective dimension. *Remedial and Special Education*, 19 (2), 91-105.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Lloyd J. W. (1999). *Introduction to Learning Disabilities (2nd ed)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hagborg, W. J. (1999). Scholastic competence subgroups among high school students with learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 22(1), 3-10.
- Lerner, J. (2000). *Learning Disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies (8th ed)*. NY: Houghton Mifflin Company.
- Lewis S. K., & Lawrence-Patterson (1989). Locus of control of children with learning disabilities and perceived locus of control by significant others. *Journal of Learning Disabilities*, 22(4), 255-257.
- Lokerson, J. (1992). Learning disabilities: Glossary of some important terms. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED: 352780).
- Mercer, C. D. (1992). *Students with Learning Disabilities (4th ed)*. NY: Merrill.
- Montgomery, M. S. (1994). Self-concept and children with learning disabilities: Observer-child concordance across six context-dependent domains. *Journal of Learning Disabilities*, 27(4), 254-262.
- Smith, T. E. C., Polloway, E. A., Patton, J. R., & Doway C. A. (1998). *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Setting*. Boston: Allyn & Bacon (2nd ed).
- Tarnowski K. J., & Nay S. N. (1989). Locus of control in children with learning disabilities and hyperactivity: A subgroup analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 22(6), 381-383, 399.