

# 書寫語文學習障礙學生的補救教學(中)

楊坤堂

## 陸、書寫語文學習障礙學生的處遇

書寫語文是學生必須學習的重要學業技巧之一，學生必先精熟序列的、複雜的認知操作能力以及動作技巧，並且達到自發性、同時性和敏捷性地運作與執行上述能力與技巧，方能有效學習書寫語文(Kameenui & Simmons, 1990)；因此，書寫語文是需要仔細性和系統化教學的高複雜度的基本學業技巧(Cegelka & Berdine, 1995)。

書寫語文學習障礙學生的處遇主要涵蓋課程(教材)與教學(教法)兩大部分，在處遇過程中，課程(教材)與教學(教法)兩者一體，密不可分。惟本文以討論書寫語文學習障礙學生的教學為其主要範疇。

前文指出，書寫語文教學涵蓋寫字與寫作(或作文)兩大部分，因此，書寫語文學習障礙學生的教學亦包含寫字教學和寫作(或作文)教學兩大類。在寫作(或作文)教學方面，傳統的作文教學聚焦於寫作的基本技巧(mechanical skills)的教學，經由紙筆練習，以改善學生正確造句和寫短文的能力(Cegelka & Berdine, 1995)。傳統的作文教學有兩種主要的方法：其一為自由寫作法，由教師命題，學生自由寫作，再交給教師批改；其二是寫作指導法，先由教師命題，再經範文的示範、欣賞與分析，寫作技巧的指導，諸如取材、分段和校稿等，最後再交給教師批改。傳統的作文教學比較重視作

文產品導向教學法，有些書寫語文教學的學者專家(Cegelka & Berdine, 1995)提出異於傳統作文產品導向教學法的作文過程導向教學法，強調寫作前的準備，組織作文時的雙向溝通，師生間的討論、修正和校訂，以及發表作品的寫作或作文教學法。而 Lerner(2000)建議融合作文產品導向教學法和作文過程導向教學法，實施書寫表達能力、拼字和寫字三種書寫語文能力的教學策略。

從臨床診斷與療育的觀點而論，書寫語文障礙的成因和類型決定書寫語文障礙的處遇。例如前文指出，Johnson 和 Myklebust(1967)依據書寫語文障礙的成因將書寫語文障礙分成基層語文(含內在語言、聽、說或讀等能力)障礙所導致的書寫語文障礙，以及「純粹」書寫語文障礙，諸如寫字困難症(dysgraphia)，視覺再生能力問題(revisualization problems)、語法障礙和溝通障礙等兩種基本類型，而提出下列三類型的書寫語文障礙學生臨床教學方法：寫字困難症學生的書寫基礎或基本能力訓練、視覺再生能力缺陷(deficit in r e v i s u a l i z a t i o n )與語句組合或語法能力障礙(disorders of formulation and syntax)的教學策略。事實上，書寫語文學習障礙的補救教學相當困難，因為書寫語文障礙的改善端賴學生本身豐富的生活經驗和知識基礎，以及其聽語、說話、閱讀與書寫技巧的適當發展(Smith, 1991)。

茲綜合上述等文獻研究以及台北市國小身心障礙資源班學習障礙學生書寫語文教學的教材教法，而提出圖 1：書寫語文學習障礙學生書寫語文教學流程與方法，並簡要敘述如

後。

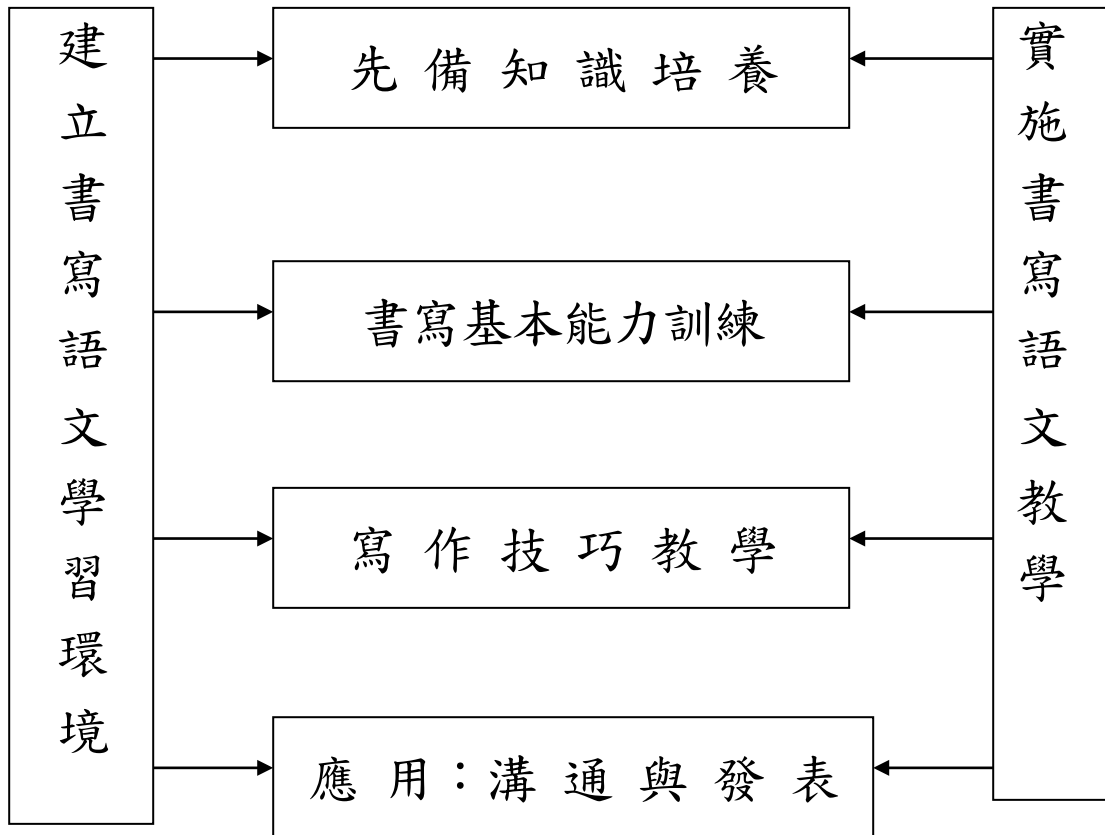


圖 1 書寫語文學習障礙學生書寫語文教學流程與方法

圖 1 顯示書寫語文學習障礙學生的書寫語文教學兼容寫字與寫作（作文）教學，亦並蓄作文產品和作文過程導向教學法。其書寫語文教學的流程與方法包含 1、建立書寫語文學習環境，2、先備知識培養，3、書寫基本能力(或機制)(mechanics)訓練，4、寫作技巧教學和 5、溝通與發表等五種層面及措施。

#### 一、建立書寫語文學習環境

教師實施書寫語文障礙學生的書寫語文教學其首要之務乃是為學生創造有利的書寫語文學習環境(Cegelka &

Berdine, 1995 ; Lerner, 2000), 而有利的書寫語文學習環境係指充滿書寫安全感和書寫機會的環境。書寫安全感的環境是指學生在表現書寫行為的過程中，能免於被教師糾正與批判的恐懼，換言之，書寫安全感的環境乃是免於危險(risk-free)的書寫環境。教師為學生創造有利的書寫語文學習環境，事實上就是在實施有效的書寫語文教學策略，因為書寫安全感的環境能提供學生更多的書寫自由、機會和動機，使得學生勇於學習書寫語文能力和表現書寫語文行為，例如進行各種不同題材及形式的寫作。

教師可經由下列方式創造有利的書寫語文學習環境 (Cegelka & Berdine, 1995) :

(一) 建立安全的書寫語文學習環境：其方法之一乃是教師鼓勵學生寫作，先注重學生寫作產品的有無，而非學生寫作作品的好壞。同時允許學生在寫作過程中有犯錯的權利，藉以激勵學生大膽寫作。Lerner(2000)建議，教師改學生的作文時，宜避免給學生可能具有懲罰性的成績，亦即別打會挫敗學生的分數，致使學生感到失望和沮喪，而失去寫作的興趣、動機與勇氣。教師可先評量學生作文的構想，暫不批判其作文的技巧形式；或是分別給學生的作品構思分數和技巧形式分數。如果學生的作文出現很多錯誤，教師根據學生的作文錯誤類型的次數和程度，先糾正其中的一項錯誤，再依序一項一項地糾正其他的錯誤。

(二) 創造學習書寫語文的機會：Lerner(Lerner, 2000)主張提供持續的書寫機會給學生，書寫語文的學習需要充分的時間和各種練習機會，例如在書寫過程中，學生需要充裕的時間思考、反思、寫作與修改(Lerner, 1993, 2000)。美國學者的

研究結果指出，學習障礙學生在學校每天的寫作機會少於十分鐘，Graham 與 Harris(1988)建議學習障礙學生在學校每周要接受四天，每天至少四十五分鐘的寫作機會。不過，有些兼具注意力不足的書寫語文學習障礙學生則需要較多短時段的書寫語文學習時間(Lerner, 2000)。

(三)增進學生寫作的動機與興趣：增進學生寫作的動機、興趣以及成功寫作的方法之一是選擇適合學生的生活經驗、興趣、專長以及先備知識的寫作主題，其中可行的方法是學生自選寫作主題，列出寫作主題興趣清單(Cegelka & Berdine, 1995；Lerner, 1993, 2000)，或由教師指定寫作主題，列出寫作的主題目錄，藉以提供更多的資訊和選擇；但每次作文時，均由學生從教師的主題目錄中選擇題目作文(Cegelka & Berdine, 1995)。至於教師指定寫作主題的方法，Lerner(1993, 2000)認為，教師要認識與善用學生的興趣，隨時設計好學生可能感到興趣的題目，諸如流行玩具、電影、運動、學校生活點滴、新聞事件、家族度假與旅遊以及週末假日記趣等。

其方法之二是建立寫作的溝通管道(Lerner, 1993, 2000)：教師要經營能夠醞釀書寫活動的教室氣氛，以及創造共同寫作的學習行為。其可行的一種方法是教師為個別學生建立其專屬的寫作檔案夾或資料庫，其中蒐集學生已有的寫作作品及其目錄、未來作文的主題或點子以及學生自己建立的個人詞彙小冊或個人字典。上述的學生寫作檔案夾或資料庫在教室中定點放置，學生可以藉此進行獨立寫作。

其方法之三是教師逐步轉移寫作的所有權和主導權給學生(Lerner, 1993, 2000)，如此可以訓練學生內化教師教過的寫作策略，學會為自己的寫作負責任，以及養成獨立寫作的能力。

## 二、先備知識培養

先備知識主要有兩種涵義，一是學生的生活經驗與閱讀成就，另一則是學生已習得的書寫語文能力等。教師在指導學生寫作之前，(1)要先確認學生的生活經驗(諸如電視節目、電影、運動與旅遊經驗等)，方能提供學生可以使用與發揮的豐富的寫作主題。(2)教師亦可經由提供學生特定主題的資料，先指導學生閱讀，再經討論與經驗分享之後才進行寫作。

## 三、書寫基本能力訓練

教師為學生創造有利的書寫語文學習環境，並不等於保證能發展學生必需的寫作能力，因此，教師仍須實施書寫語文障礙學生的書寫語文教學，包括書寫基本能力訓練、寫作技巧與認知學習策略教學等。關於書寫基本能力訓練，Johnson 和 Myklebust(1967)建議三步驟的處遇措施：(1)成因檢查，(2)視覺能力與運動知覺能力訓練以及(3)書寫基本能力(或書寫基礎)訓練。

1、成因檢查：諸如檢查學生有無區辨筆劃的視知覺區別能力失常，依據教師口令仿做動作或按照指令動作的視動功能失常等，藉以診斷學生書寫基本能力障礙的成因，作為書寫語文補救教學的依據。

2、視覺能力與運動知覺能力訓練：書寫基本能力障礙的補救教學可考慮從視覺作用能力與運動知覺能力訓練入手，以期藉由強化視覺學習與運動知覺學習，促進學生眼—手協調能力的正常發展，而有利於其書寫基本能力(或書寫基礎)的學習。

3、書寫基本能力(或書寫基礎)訓練：書寫基本能力(或書

寫基礎)訓練包括教導學生握筆、運筆、用紙、寫字、標點符號以及句法教學等。教師宜依據學生有無不利的書寫基本能力障礙的成因，以決定(1)直接實施書寫基本能力(或書寫基礎)訓練，或(2)結合視覺能力與運動知覺能力訓練進行書寫基本能力(或書寫基礎)訓練。寫字的基礎教學一般先訓練學生的大動作書寫能力，其次訓練其精細動作書寫能力，再進而訓練學生在方格子內寫字的能力。在寫字的基礎教學過程中，教師先示範動作(例如握筆、運筆、用紙或寫字等)，並要求學生注意觀看(此即結合視知覺學習)，再聯合與統整視知覺、聽知覺和運動知覺實施各種方法的寫字教學。Johnson 和 Myklebust(1967)建議下列的基礎寫字教學策略：刻字模板寫字法、虛線寫字法、描實寫字法、描寫字帖寫字法、觸寫寫字法、描繪寫字法、視覺回饋作用寫字練習、視覺一動作統整反覆練習寫字法等。Johnson 和 Myklebust(1967)指出，學生若經由上述各種寫字教學與訓練，仍然無法有效學習基礎的寫字能力，教師可實施電腦輔助教學，教導學生使用電腦學習書寫語文能力。

Lerner(1993, 2000)亦提出下列基礎寫字教學策略：粉筆板活動、各種材料的寫字動作練習、寫字姿態、用紙、握筆、字型版(stencil and templates)、臨摹描繪(tracing)、在格子或線條間寫字或畫圖(描實寫字法)、虛線寫字法(dot-to-dot)、逐步減少線索的臨摹描繪、四線紙寫字法(中文則是填格子寫字法)、模板法(template lines)、字體難易度習字法、口語提示法以及字詞句循序法等。

Cegelka 與 Berdine(1995)認為寫作機制(含寫字、文法和標點符號)的錯誤來自不適當的寫作機制教學以及不適當的

或過度強調寫作過程中的自我監控與自我主控的訓練，而主張教師實施充分的寫作機制教學。在拼寫困難部分，Cegelka 與 Berdine(1995)建議教師：

- (1) 直接教學常用字。
- (2) 從學生的作文中選出經常出現的錯別字進行教學。
- (3) 鼓勵學生作文時使用自創的字或符號替代不會寫的字。
- (4) 必須認識與配對學生拼音與寫字當前的發展階段及其特徵。

在文法和標點符號困難部分，Cegelka 與 Berdine(1995)建議教師：

- (1)按照新概念的教學步驟直接教導學生學習文法和標點符號。
- (2)教師針對特定的寫作技巧教導概念規則。
- (3)教師針對要教導的概念規則分別提供正確與錯誤的寫作樣本，向學生講解與說明。
- (4)提供學生區別練習活動。
- (5)學生練習偵測與更正文章的錯誤。

Schumaker, Deshler, Alley, Warner, Clark 與 Nolan (1982)建議教師實施 COPS 策略教學法，用以教導學習障礙學生使用自我監控與自我主控技巧偵測和更正文章的機制性錯誤。而文章的機制性技巧應視為編輯與訂正過程的部分工作，不宜重置於草稿階段，因此，COPS 策略適合應用在作文的自我編輯與同儕編輯策略上。教師最好使用學生的作文教導學生學習機制性技巧(Bos, 1988)，教師先挑出學生作文上的機制性錯誤，再據以設計與實施特定的機制性技巧教



學。學生詢問自己 COPS 的自我問題，藉以發現即改正文章的機制性錯誤：

大寫(Capitalized)：我該大寫的字有否大寫？

整體外觀(Overall appearance)：我有沒有錯別字或字跡潦草？

標點符號(Punctuation)：我有沒有標點符號的錯誤？

拼寫(Spelling)：我有沒有拼寫的錯誤？我要不要查字典？

比較其同儕常模，學習障礙學生的作文比較短，字數比較少，文筆也比較不流暢，其補救的方法是實施寫作產品(writing productivity)直接教學以及充分的練習(Cegelka & Berdine, 1995)。教師先計數學生數篇文章的字數或標地詞性(即欲改善的詞性)等，再將之繪製成圖形，作為基準線期的資料；接著教師向學生說明基準線圖的意義，並教導學生增進作文的字數或標地詞性。師生經過幾次圖形的繪製與結果討論，學生能增加其作文的寫作產品；學生亦可藉此增進其作文歷程的自我評量、自我紀錄與自我增強的能力(Ballard & Glynn, 1975)。

#### 四、寫作技巧教學

寫作技巧教學主要計有語言學教學法和寫作認知能力訓練法，前者係指有關主旨、段落大意、修辭、用字遣辭等文章的形式和技巧；而後者則是有關主旨設定、內容鋪陳、文意組織和用詞等認知處理過程。學生的寫作問題乃由於不當的寫作機制教導、組織技巧不足、無法使用文章結構(text

structures)以及欠缺寫作策略等因素所造成，因此，書寫語文障礙學生的寫作技巧教學主要目標在提升其寫作的認知策略，補救其寫作的基本技巧(或寫作機制)困難(mechanical difficulties)以及改善其寫作技巧等。前文指出，傳統的作文教學聚焦於寫作(作文)的產品，而重視寫作基本技巧的教學。因此，傳統的作文教學只訓練學生學生各別的作文技巧，而非教導其有效的溝通技巧。近年來，寫作技巧教學轉向為寫作概念與寫作策略教學(Cegelka & Berdine, 1995)。

Cegelka & Berdine(1995)主張，教師必先瞭解寫作歷程(writing process)，精熟寫作教學策略以及認識學生的寫作困難，方能實施有效的寫作技巧教學。有關學生的寫作困難，請參閱前文，以下分別敘寫 1、寫作歷程(writing process)2、寫作教學策略以及 3、寫字的認知策略教學。

### (一)、寫作歷程教學

寫作歷程包含三項重疊和反覆的次歷程(或時期)：寫作前(prewriting)(寫作的運思與事前準備)、草稿和修改(Hayes & Flower, 1987)；Lerner (1993)認為寫作歷程包括寫作前、寫作、修改和分享。每一項寫作次歷程都需要寫作者思考其寫作主題和內容，以及選擇和運用特定的寫作策略(Cegelka & Berdine, 1995)。

**1、寫作前時期：**教師教導學生蒐集與產生想法，並組織想法成為寫作計劃。組織寫作計劃時，學生必須考慮其寫作目的、讀者(是誰及其需要)和(與寫作主題有關的)背景知識。基於上述資料，學生首先要組合與分類想法(或要寫作的資訊)，將其想法分類成 superordinate 想法和 subordinate 想法，並建構有組織、有條理的想法；學生接者要選擇寫作的文體(text

structure)，藉以表達其想法(Cegelka & Berdine, 1995; Scardamalia & Bereiter, 1986)。敘述文(narration)、說明文(explanation)、論說文、比較/對照(comparison/contrast)以及問題/解決(problem/solution)等文體可視為回答不同問題組型的認知架構(cognitive frames)。例如敘述文的基本結構是敘說場景、問題情境、反應、結局與結論。寫作技巧不足的學生不瞭解寫作基模(story schema)(像場景、問題、反應與結局)乃是寫作和故事構成的要件(Nodine, Baaarenbaum & Newcomer, 1985)。因此，教師教導學生寫作敘述文時，可協助學生循序回答敘述文的基本結構問題(Cegelka & Berdine, 1995)：

- (1)、場景(諸如主角、時間和地點)是什麼？
- (2)、主角遭遇到什麼問題？
- (3)、主角如何反應？
- (4)、主角反應的結果如何？
- (5)、故事的結局如何？

教師教導學生寫作說明文時，可協助學生循序回答說明文的基本結構問題(Cegelka & Berdine, 1995)：

- (1)、要說明的主題是什麼？
- (2)、說明的步驟是什麼？
- (3)、說明的主題或內容出現的先後次序是什麼？

Cegelka & Berdine(1995)認為寫作前(rewriting)時期有效的寫作技巧教學其特徵是：

- (1)、強調寫作的目的與讀者。
- (2)、發展學生檢索與尋回寫作主題的背景知識，並對熟悉的主題作持續的思考。

(3)、實施有關文思的組合和分類以及依據文體組織文思的寫作歷程教學。

(4)、發展學生的文章組織策略。

## 2、草稿時期：

寫作程序的第二項時期或成分是草稿時期，寫作者在草稿時期更專注於寫作自己的思想，把在寫作前時期所醞釀的寫作內在計畫轉換成文字作品，而不需要再聚焦於作文的技術性層面(Vallecorse, Ledfore & Parnell, 1991)。在起草過程中，學生必須使用大量的認知工作(Hayes & parnell,1987)，說明其主要想法，以文字詮釋其非語文資訊，安排相關的想法，敘寫其間的關係，發現新的想法以及提供目標讀者更詳細的資訊。

由於書寫語文溝通的讀者基本上是遠距溝通、非面對面溝通的讀者，無法提供寫作者立即性回饋；因此，寫作者必須發展新的溝通技巧，包括(1)對非直接的和未定的讀者寫作，(2) 對遠隔的讀者進行合作性的演講，(3) 監控寫作作品信息的清晰度，以及持續地與反覆地修正作品(Rubin, 1987)。

教師示範適當的思考過程能協助學生瞭解草稿的暫時性與試驗性(Vallecorsa et al., 1991)，例如，教師先引導學生將寫作前作文計畫發展為草稿，製作成投影片，使用投影機將草稿展現在銀幕上，教師再引導學生共同討論其草稿，將意見寫在黑板上，最後由學生進行寫作第二次草稿。教師對特定性學習障礙學生可彈性使用適宜的策略協助其起草，例如，低動作技巧學生可使用錄音機起草，教師再將之轉寫成文字

稿。或者學生對教師或協助者口述其草稿，後者再將其草稿同時輸入電腦的文字處理系統；當學生看到自己口述的草稿變成電腦銀幕上的文字稿時，能增進其寫作次數、文稿的長度，以及改善其文稿的組織與完整性，並減少其文稿的基本機制錯誤(mechanical production errors)(Kerchner & Kistinger, 1984)。

### 3、編輯與修改時期：

編輯與修改是寫作程序的第三時期或成分，包括編輯、修改以及與讀者分享(Florio-Ruane & Dunn, 1985)。在第三時期的寫作教學過程中，教師要指導學生省思與回答下列問題，諸如文章敘寫得清楚嗎？需要再敘寫些什麼嗎？文章有沒有需要修改的地方？有沒有完成草稿的計畫與目的？教師並教導學生修改與潤飾文章(刪減多餘的和不必要的資料或增加與補充必需的資料)，以符合其原先的寫作計畫(或讀者的需求)。具體而言，寫作的編輯與修改時期有下列五步驟或要件(Cegelka & Berdine, 1995)：

- (1)、聚焦於文章結構與內容的問題。
- (2)、退出寫作者的身分與立場，而以讀者的觀點與需求閱讀自己的文章。
- (3)、採取主動的角色監控(monitoring)與強化文章的理解度。
- (4)、經由自我控制與自我規範(self-regulatory)，針對寫作目標檢核自己的文章。
- (5)、檢核文章的技術性(像文法、寫字與標點符號)的正確度。

教師可依循下列步驟實施寫作的編輯與修改教學

(Cegelka & Berdine, 1995)：

- (1) 教師先在小組或團體的編輯與修改練習活動中，示範自我評估(self-evaluation)策略。
- (2) 學生先編輯與修改自己的文章，再與教師討論自己編輯與修改的結果。
- (3) 學生再編輯與修改自己的文章，再由教師提供回饋，學生再度編輯與修改自己的文章。

以上三步驟可以重複多次，直到教師與學生雙方都對文章感到滿意為止。在上述的教學過程中，教師的諮詢角色可漸次地轉移給學生的同儕(Cegelka & Berdine, 1995)。此外，Vallecorsa, Ledford 和 Parnell (1991)建議的文章編輯與修改策略是，教師要學生在班上同學面前朗讀自己的作文，一方面學生可以獲致聽覺回饋以及發現自己文章的字詞遺漏與破碎句等問題；另一方面學生可以取得同儕的回饋。

綜上所述，寫作編輯與修改時期的教學目標如下(Cegelka & Berdine, 1995)：

- (1) 改善學生注意文章結構與內容有關問題的能力。
- (2) 發展學生退出寫作者的身分，而以讀者的立場閱讀自己文章的能力。
- (3) 發展學生監控與鑑定文章的不一致性，以及改正其錯誤的能力。
- (4) 提升學生獨立檢核與規範自己的寫作表現，以及使用內在效標，而非依賴外在效標，引導自己產生、監控與修改文章的能力。

Richek, Caldwell, Jennings 和 Lerner (1996)建議下列寫作過程教學的計畫原則：

- (1)、在寫作前時期，寫作過程需要較多的時間、資訊的輸入以及注意力：教師需要較多的時間進行寫作的前置作業，包括教導學生蒐集與產生想法，醞釀寫作的內在計畫，組織想法成為寫作計劃以及資訊的輸入等。資訊的輸入則包含學生已有的先前經驗，教師所提供的相關教學活動：諸如戶外教學、故事時間、主題討論、口語活動經驗，以及作文的靈感資源：諸如閱讀、參觀展覽、電影、電視、報章雜誌、旅遊與腦力激盪等。
- (2)、學生在寫作過程的寫作前時期與草稿時期中，不必過於注意錯別字、文句與文法等寫作的機制(mechanics)問題，而是專注於作文的內容。
- (3)、寫作過程協助學生修改其作品：寫作過程教學協助學生區別草稿與定稿的差異，以及認識寫作不單是產品，更是一種過程，並養成修改自己作品的技巧與習慣。
- (4)、在寫作過程中教師要避免過度糾正學生作品的機制性錯誤，以免挫退學生的寫作興趣與動機，或迫使學生只寫簡單而少機制性錯誤的作文。

## (二)、寫作教學策略

教師必須對學習障礙學生，特別是書寫語文學習障礙學生提供適當的寫作教學策略，以協助書寫語文學習障礙學生有效地學習書寫語文。Harris 和 Graham (1996), Martin 和 Manno (1995), Mastropieri 和 Scruggs (1994)指出，寫作教學策略能協助學生發現寫作主題，以書寫方式表達與分享其想法，使

用有趣和描述性的字詞彙，以及有目標的寫作等。Lerner (2000)介紹寫作會話(written conversations)、個人日誌、(personal journals)、夥伴寫作(patterned writing)、圖形組織法(graphic organizers)以及電腦文書處理等寫作教學策略。有關個人日誌、圖形組織法與電腦文書處理寫作教學策略，將於下節：使用電腦文字處理系統進行寫作教學中敘寫，而寫作會話與夥伴寫作將併入下文：寫作社區(writing community)一起討論。

Cegelka & Berdine (1995)指出，有效的寫作教學具有下列五項特色：(1)經常而持續的寫作機會，(2)學生選擇主題，(3)致力於寫作的次過程(subprocesses)，(4)創造寫作社區，以及(5)強調寫作的冒險行為。

Bos 與 Vaughn(1998)提出下列寫作技巧教學策略(引自Lerner, 2000)：

- (1)、提供持續的寫作機會。
- (2)、建立寫作社區。
- (3)、允許學生選擇自己的寫作主題。
- (4)、教師示範寫作程序和策略性思考。
- (5)、教師協助學生發展內省思考和觀眾(或讀者)感。
- (6)、教師把寫作的所有權和主控權轉移給學生。
- (7)、教師要能覺察、掌握與擴展學生的興趣與生活經驗，以做為學生的寫作題材。
- (8)、教師避免給學生懲罰性的分數。
- (9)、教師訓練學生區別個人寫作和功能性寫作。
- (10)、教師提供學生充分的寫作主題的資訊。



- (11)、訂定頻繁的寫作時間表。
- (12)、克漏字教學法。
- (13)、結合句子教學法。

Lerner( 2000)建議使用電腦文字處理系統進行寫作教學，其教學策略如下：

(1)、字彙練習法：教師先讓學生在電腦銀幕上打一個句子或一段文章，學生再針對文句中的某些特定字，從電腦的同義字字典中尋找適用的同義字，藉以擴增學生的字彙。

(2)、連續性故事學習法：教師先在電腦銀幕上，用三到四句敘寫一件事情，然後把句子的次序弄亂；接著要學生使用電腦的「剪」與「貼」的功能鍵，把句子的次序更正過來。

(3)、字彙建立法：教師先讓學生電腦銀幕上打一段文章或一個故事，學生再使用電腦的「尋找」與「取代」的功能鍵，把文句中過度使用的字詞，從電腦的字典中選用更適當的字詞，藉以擴建學生的字彙。

(4)、故事接龍：教師先在電腦銀幕上敘寫故事的開頭，接著要學生各自按照自己的意思寫完故事，或要學生一個接一個，每人輪流寫一句，寫完故事。

(5)、電腦日誌或電腦刊物教學法：教師指導學生使用電腦文字處理系統寫日誌或辦理班級刊物，藉以提升學生的閱讀與寫作能力。

(6)、電子郵件：學生使用電子郵件傳送訊息給教師、同

學、朋友以及親人等，可同時增進自己的寫作機會和寫作能力。

(7)、電子佈告欄：教師規定學生要參與班級電子佈告欄的寫作活動，教師依據班級學生的性質和程度設定電子佈告欄的格式、內容以及編寫方式。基本上，教師鼓勵學生以任何相關的主題和文體等參與班級電子佈告欄的活動。

(8)、讀書報告：教師教導學生在電腦上撰寫讀書報告之初，可先提供學生讀書報告的表格格式或讀書報告撰寫大綱，並提供與講解讀書報告範例。學生按照上述的資料與練習經驗，在電腦上撰寫自己的讀書報告。

(9)、辦理班級新聞通訊(信件)：教師教導學生使用電腦文字處理系統軟體撰寫、插畫、剪貼、編輯和列印班級報紙或新聞通訊。

(10)、圖表教學法：圖表組織法(graphic organizers)係屬組織與建構想法和概念的視覺展示(visual displays)，可以結合上述各種電腦文字處理寫作教學方法實施。其實施方法有二，其一是教師教導學生使用有關的電腦圖表軟體進行圖表繪製，或在電腦上建立自己的圖表集庫。其二是教師協助學生運用圖表組織法產生與組織其寫作內涵(Deshler, Ellis, & Lenz, 1996)。例如教師教導學生使用 Venn 圖表(Venn diagram)來寫「比較與對照」的文章，Venn 圖表是兩個部份重疊的圓形，每一個圓形代表特定的敘寫主題，重疊的部分是兩者相同的地方，而不重疊的部分是兩者相異的地方。另一種圖表組織法的寫作教學策略是從頂到底設計(top-down design) (Korinek & Bulls, 1996)，簡稱為 SCORE-A，S 是選擇主題，C 是創造類型，O 是取得資料，R 是閱讀與做筆

記，E 是均勻地(evenly)組織資訊，而 A 則是應用(apply)過程寫作方法。教師協助學生依照 SCORE-A，循序設計圖表，並據以寫作。

(11)、網頁(Web)寫作法：教師教導學生選定寫作主題，協助學生上網檢索資訊，藉以撰寫文章、故事或報告，甚或製作自己的主題網頁，與人分享。

### (三) 寫作的認知策略教學

學習障礙學生的主要問題之一乃是無法發展與運用認知策略進行有效的學習，因此，學習障礙學生需要結構與直接教學，藉以獲致寫作認知策略。是以，書寫語文學習障礙學生除了需要寫作機制、寫作過程和寫作技巧等能力訓練之外，更需要寫作的認知策略教學。事實上，前述的寫作機制教學、寫作過程教學以及各種寫作教學法均可聯合認知策略實施教學。

一言以蔽之，認知策略教學就是教導學生使用基模建構(schema building)主控自己的寫作歷程，獨立地寫一篇結構完備的文章(expository text structures)。教師以直接教學法教導學生後設認知歷程(metacognitive processes)，學生藉此學會作文的認知技巧以及寫作歷程的內在對話(inner talk)。認知策略教學的教學目標乃是協助學生使用思考作業單(think sheets)的自我問題(self-questions)來內化寫作的次歷程。教師實施樣本寫作教學(sample writing lessons)，示範思考、問題解決和自我規範歷程(self-regulatory processes)，引導學生討論使用寫作策略的類型、方法與時間，藉以內化寫作的歷程，以及強化學生未來的獨立寫作、自我規範和其他課程的類化

能力。認知策略教學的主要內涵包括（1）清楚的目標陳述，（2）教師以放聲思考示範策略，（3）教師提供資訊給學習小組，（4）應用寫作標準評量和修改作文的初稿(Cegelka & Berdine, 1995)。

寫作的認知策略教學的主要教學步驟是：(1)教師先示範特定類型文體(expository text structure) (例如說明文) 以及有關該文體特徵的結構問題及其關鍵字。(2)教師在整個寫作次歷程，從寫作前時期到最後的定稿，示範使用文章結構問題、讀者與目的的知識，進行計畫、組織、寫作、編輯和修改文章的方法；教師使用教師引導式對話，師生一起進行計畫、組織、寫作、編輯和修改班級文章(Englert, 1990)。(3)學生以小組練習和個人練習方式，練習先前教師示範的對話與策略，學生並使用思考作業單(think sheets)完成寫作(Cegelka & Berdine, 1995)。

思考作業單循序呈現有關寫作次歷程策略的程序，引導學生在寫作次歷程中注意特定的策略與心智操作(mental operations)，協助學生明確而精準地習得計畫、組織、寫作、編輯和修改文章的歷程與策略。思考作業單包括計畫思考作業單、組織思考作業單、寫作思考作業單、編輯思考作業單和修改思考作業單四類型，每一類型的思考作業單均系統化地呈現有關該寫作次歷程特定策略的問題及其關鍵字，學生按部就班地進行寫作(Cegelka & Berdine, 1995)。

- (1) 計畫思考作業單：計畫思考作業單的主要內容是學生寫作的目的或目標、讀者以及自己有關寫作主題的背景知識等。學生逐條回答計畫思考作業單的自我問題(self-questions)，諸如「我為誰寫作或我寫給

誰看？」(讀者)，「我為什麼寫這個主題？」(寫作的目的或目標)，「我知道什麼？」(寫作主題的背景知識)，藉此完成寫作計劃階段的工作。

- (2) 組織思考作業單：組織思考作業單的問題用來協助學生考慮寫作資訊的歸類與關係，裨益發展明確的文章結構。以說明文為例，學生回答的組織問題是「我要說明什麼？」，「我需要什麼資訊？」，「我要採取什麼步驟？」，「我要先說明什麼？再說明什麼？」
- (3) 寫作思考作業單：寫作思考作業單在協助學生撰寫草稿，強調聚焦於文章的內容與組織，而非文章的機制或文法規則。學生把前一階段的寫作計畫轉變成文章，其中包含文章的文體、架構與內容等，學生必須檢驗其文章是否符合原先的寫作計畫、目的與讀者等。
- (4) 編輯思考作業單：編輯思考作業單協助學生檢視與反思其文章的內容與組織，並準備參與同儕編輯。學生首先重讀自己的文章，用星記號(\*)標記自己感到滿意的部分，用問號(?)標記自己感到不滿意的部分，並分別加以說明。如此有助於學生以讀者的立場閱讀自己的文章初稿，並鑑定自己文章的優點與缺點；學生接著以三等級(有、有點和沒有)評量自己的文章是否符合特定文體的結構與讀者的興趣。最後，學生經由同儕編輯的方式與過程鑑定自己文章的缺失和問題，學生亦可以準備一些問題詢問其同儕編輯者。學生學會文章的編輯指標以及詢問特定

的編輯問題能增進其寫作能力(Hillockd, 1984)。學生透過編輯思考作業單學習有效的寫作方法：文章分析策略(text analysis strategies)，其策略包括①、使用文章線索鑑定重要資訊，②、監控文意明確度與完整性的程序，以及③、補救溝通障礙的策略。

- (5) 修改思考作業單：學生完成前一階段的編輯與同儕編輯的歷程之後，依據所蒐集到的建議或產出的意見修改文章，完成定稿，並準備發表。

自我規範策略發展(self-regulated strategy development, 簡稱 SRSD)可結合寫作過程，進行寫作教學(Troia, Graham, & Harris, 1998; Harris & Graham,1996)。自我規範策略發展的主要教學目標有三：協助學生(1)發展寫作過程的寫作知識和寫作技巧策略，(2) 發展監控與管理寫作的的能力，以及(3)發展寫作的與做為作者的積極態度(Lerner, 2000)。自我規範策略發展的寫作教學包含下列六階段(Harris & Graham, 1996)：

- (1)、發展背景知識：學生經由團體工作，思考有關作文主題的已知資訊，並透過多種資源發現更多的資料。
- (2)、討論：學生經由同儕討論與師生討論等方式討論前一階段所習得的有關知識，並進一步討論計畫使用的特定的寫作策略。
- (3)、示範：學生示範寫作策略，以放聲思考法邊做邊說。
- (4)、記憶：學生複習寫作策略，並大聲說出寫作策略。
- (5)、支持：學生開始使用習得的寫作策略作文。

(6)、獨立表現：學生能獨立使用寫作策略。

Graham 與 Harris (1989)建議教師實施包含四個提示的 TREE 寫作認知策略，以改善學生的寫作能力：

- (1)、主題(Topic)：筆記主題的句子。
- (2)、理由(Reasons)：筆記理由。
- (3)、檢驗(Examine)：檢驗理由，自我詢問「我的讀者要讀我的文章嗎？」。
- (4)、完結(Ending)：筆記完結。

TREE 策略符合論說文的架構：前提、支持前提的理由或資料以及結論。TREE 策略教學法是(1)教師給學生一張 TREE 策略表。(2) 教師在計畫與寫作過程中，以放聲思考的方式示範使用 TREE 策略的寫作方法，並示範四種自我指導(self-instruction)的策略：界定問題、計劃、自我評量與自我增強。(3)師生一起討論自我對話(self-talk)的重要性。(4) 在計畫與寫作過程中，學生按照上述的四種自我指導(self-instruction)策略，在 TREE 策略表上進行寫作。

Graham, MacArthur, Schwartz 與 Voth(1989)的研究結果發現，PLANS 策略能改善學習障礙學生的寫作能力，包括文章的長度、複雜度以及品質等。PLANS 策略計有四項流程：

- (1)、挑選目標(Pick goals)：諸如文章的長度、結構與目的。
- (2)、列舉達成目標的方法(List ways to meet goals)。
- (3)、做筆記(And make Notes)。
- (4)、編序筆記(Sequence the notes)。

PLANS 策略融滲在第三步驟的寫作策略中：(1)計畫，(2)多多敘寫，(3)達成目標的自我評量。

Harris 與 Graham(1985)的研究結果證實，自我教導策略訓練(self-instructional strategy training)能提升學生的腦力激盪、界定問題、自我評估與自我增強的能力，能增進學生的作文字(詞)彙(含字詞數與詞性等)多樣性和質量，能提高學生在其他學習活動的類化能力。茲以增進學生的動詞使用能力為例說明如下：

- (5) 學生看圖寫下適當的動詞。
- (6) 故事構思。
- (7) 寫故事：使故事可以理解，並使用適當的動詞。
- (8) 朗讀故事，並詢問「我的故事寫得好不好？」
- (5)改好故事：「我能再多用一些好的動詞嗎？」

#### 五、應用：溝通與發表

前文指出，兒童書寫語文的產品是兒童知識與思想內涵的視覺指標，組織、控制和引導思想的工具，以及其思想的輔助物(Alley & Deshler,1979)。適當的書寫語文能力是兒童證明其學習成就的最主要的方式(Smith, 1991)，也是兒童學業、社會與生活各方面成功的重要因素之一(Morris & Crump,1982)，兒童的書寫語文障礙可能影響其成年的職業與生活(Adelman & Vogel,1991；Alley & Deshler, 1979; Cohen & Plaskon, 1980; Johnson & Blalock,1987)。書寫語文是人類藉以表達思想、情感等訊息的一種行為(Myklebust 1965;Temple, Nathan, Burris & Temple,1988)或記錄與傳遞訊息的一種體系(Adams,1996)，因而書寫語文是一種社會性、建構性和發展性的活動和溝通過程(Cheek,Jr.,Flippo, & Lindsey,1977)。因此，書寫語文教學的最終目標之一乃是培養學生應用書寫語文表現有效溝通行為的能力，而在書寫語文教學的過程中，教師



係以兩種教學方式施行溝通與發表的應用能力訓練：

### 1、寫作教學過程中的相關學習活動：

寫作的過程原本是自我對話以及與潛在讀者(即讀者感)對話的溝通過程，換言之，教師在寫作教學過程中就在訓練學生的溝通與發表的應用能力。因而在寫作次歷程教學、寫作的認知策略教學與寫作教學策略等教學過程中，學生可以經由多種學習活動練習溝通與發表的應用能力。

### 2、寫作作品的發表：

教師協助學生發表寫作作品，有助於提升學生的寫作興趣、動機與能力，培養學生積極的自我概念以及建立其良好的人際關係。前文指出，教師在寫作次歷程教學、寫作的認知策略教學和寫作教學策略等相關的教學活動中，即在訓練學生溝通與發表的能力以及提供學生寫作作品的發表機會。此外，教師可以經由下列方式協助學生發表作品：

(1) 個人作文檔案或專輯：教師對書寫語文學習障礙學生適合採行檔案評量法(portfolia assessment)，為個別學生建立個人作文檔案或專輯，其內容包括學生自選(或教師協助學生挑選)個人一學期以來的有關書寫語文的學習表現，像作文課的最佳作品、學生寫的書信、日記選集、自製的賀卡、有聲書、漫畫單(或書冊)以及電子郵件等。

(2)班級看板：教師經營班級看板，開闢文藝區。教師宜協助全班學生，包括書寫語文學習障礙學生在內，每學期都有作品上看板的機會。學生的作品可以從個人作文檔案或專輯中挑選，不拘文體、字數和形式(手寫、電腦打字、有聲書或漫畫書冊)等。

(3)班刊：班刊的形式包含報紙型、雜誌型或網頁型

。採編輯小組與輪編方式，師生共同經營，每學期一至三期，視班級的年段和刊物的大小等因素而定。教師宜協助全班學生，包括書寫語文學習障礙學生在內，每學期都能以某中方式參與班刊的公最或有作品上班刊的機會。

(4)校刊：教師從學生個人作文檔案或專輯中挑選作品，鼓勵與協助學生投稿校刊。筆者曾兼任台北市市立師範學院附設實驗小學校長，當時附小校刊童聲的每一篇文章都由學校編輯老師負責設計插圖，筆者將之改為由學生看文章畫插圖。如此一來，每一篇文章都有兩位學生的作品，一位寫文章，另一位畫插圖。

(下期待續)

(本文作者現為台北市立師範學院特殊教育學系教授兼系主任及特殊教育中心主任)

參考書目(暫略)