



閱讀障礙學生的語文教學

王淑惠

國立東華大學特殊教育學系暨身心障礙與輔助科技研究所助理教授

摘要

語文的學習包含聲韻覺識、識字與閱讀理解。學習障礙學生需多種策略來幫助學習語文。教師應直接教導各項策略，給學生足夠時間練習策略才能自動化。培養學生基礎的能力，以有趣的閱讀內容與生動活潑的教學方式讓學生喜好閱讀，協助學生成為自動自發的小讀者。

關鍵字：閱讀障礙、語文教學、閱讀理解

壹、前言

語文的學習包含讀、寫字與閱讀理解。學生在學會閱讀之前必需先具備聲韻覺識、基本字彙量才能自行閱讀。Siegel (1993)認為聲韻覺識、聲韻轉錄和形素-音素對應能力是學生能了解並預期字形與字音轉換規則的能力。陳淑麗與曾世杰(1999)指出聲韻覺識是辨識中文字的重要能力。識字較多的學生可以花較多的時間在閱讀理解上，因此對內容的理解程度應較認字差的學生高。如何提高學生識字量與增進閱讀理解為一大課題。

貳、識字與閱讀教學法

識字是閱讀理解的先決條件，但秦麗花與許家吉(2000)的研究結果顯示，一般兒童

識字能力的提升後，可能直接有助於其閱讀理解的遷移，但學障兒童識字能力雖提升，但對閱讀理解的遷移較有限。因此學障學生除了需學會識字解碼外仍應教導其閱讀策略才能增加其閱讀理解。陳秀芬、洪儷瑜與陳慶順(2008)指出一般學童在基本字的讀寫能力發展依序為先能區辨、讀而後能寫，讀寫字困難學童的發展趨勢類似。讀寫字困難的學生在三年級可以在識字上趕上同儕，但其聽寫與讀字速度的表現仍嚴重落後，並有拉大現象，讀寫字障礙學生在識字解碼能力仍有落後。葉德明(1999)指出，學生在書寫漢字時，對於部首位置具規律性的字較容易記住，例如「花」、「草」、「葉」的部首皆在上方的字組便較「努」、「加」、「助」的部首不固定位置者較易記憶。

有效的閱讀理解策略從直接解釋策略開始，包含何時、為什麼及如何使用策略(Duffy, 2003)。研究比較教材與策略在閱讀理解教學是否有差異，教材導向以教材的選擇需開放及能針對內容提出有意義的問題來吸引學生的注意力，再進行教學。策略導向則注重每一步驟與程序來指引學生讀取閱讀內

容。結果發現教材導向學生在故事回憶與及需說明故事所探究的方面較策略組佳 (McKeown, Beck, & Blake, 2009)。

以下介紹常用的識字與閱讀教學的方式：

一、識字教學法

識字包含形、音、義，因為需從長期記憶的字來檢索字形、字音與字義的表徵，彼此聯結與抑制，識字的歷程是多元且複雜。閱讀的速度與學生眼停、回視、掃視及視覺廣度有關(陳弘昌，2003)。

針對不同識字方法的研究如部首歸類和聲旁歸類的教學法(陳靜子，1996)、一般字彙知識教學法(李淑媛，1999；陳秀芬，1998)、基本字帶字教學法(呂美娟，2000；黃道賢，2003；彭志業，2003)、集中識字教學法(韓孟蓉，2003；林如美，2005)、字族文教學法(王淑貞，2000；吳慧聆，2007)、形聲字教學法(秦麗花、許家吉，2000)及部件識字策略(王惠君，2003；廖隆振，2008)。

「集中識字」教學方法是萬雲英(1991)所提倡的。集中識字教學法主要將同聲符、同韻符或同義符的字歸類學習，如情、清、晴、精或沙、妙、紗、吵、炒、抄或消、銷、宵、道、削、霄等。教學生識字應以高頻字開始，以有意義的詞彙進行教學比單獨教生字佳，若能提供將要教的字編成有意義的文章讓學生從文章情境與脈絡容易理解生字意義，增加字彙保留效果。各種教學法都有其優缺點，需配合學生的優勢能力加以選擇，才有最佳效果。

二、直接教學法

直接教學法一直被認為是對學習障礙學生有效的教學方式。直接教學法包含三大要素：1.嚴謹的教學規畫、2.精密的教案設計、3.明確的教學方式。因此直接教學法有明確的教學目標和教學程序，在時間的控制與教材編選皆有組織與結構性(Pollway & Patton, 1997)。

蔡文標(2001)歸納出直接教學法八個程序：1.確定學生所要學習的技能目標、2.設計教材、教學活動和學習經驗、3.由教師示範學生模仿、4.教師引導學生練習、5.教師糾正學生錯誤並給予立即的回饋、6.提供充分的練習時間、7.培養學生獨立練習的技能、8.測驗評量，做為評鑑教學的規準。

故教師在進行直接教學法時可以從複習前次學習的內容開始，再教導新的內容，引導學生練習並提供回饋，之後再系統的複習及回饋(Borich, 2004)。此教學法以教師為主用系統性及結構化的呈現教材並強調學生學習過程中的回饋。

三、交互教學

交互教學法(reciprocal teaching)主要是透過課堂對話去討論學習內容。Palincsar 與 Brown (1984)提出預測、提問、摘要與澄清四個順序，此方法對學生的閱讀理解能力有幫助(Palincsar, Brown, & Campione, 1991)。

課堂的討論由學生對學習內容的預測開始，在研讀部分內容後教師或學生可以針對內容提問，教師和同學可以摘要內容並加以澄清不清楚的部分。此教學法主要是團體討論因此教師與學生可以輪流主持活動，讓學生自己建構學習內容的意義。

四、分享閱讀

分享閱讀由同學與全班分享一本好書，教師可以先唸書給全班聽再討論人物與事件，學生也可以共同朗讀、表演、重寫故事劇本。研究發現只要孩子因興趣而讀，其閱讀理解力、字彙、口語能力、文法、聽力與寫作皆會有進步(Elley, 1998)。陳弘昌(2003)指出針對程度中上的學生朗讀與默讀對文章的理解差異不大，但對程度低的學生朗讀較佳。

五、教材生活化

在教材的選擇上陳弘昌(2003)建議應重視內容的周延性、體系性、真確性、適應性及價值性，此外也應考量對教師、學生及學校的適切性。布魯納(Bruner, 1966)提到教學理論包括四個方面：1、具有先備知識，2、瞭解結構化知識的方法，以利於隨時掌握訊息，3、最有效的呈現內容，4、運用報償及處罰的特質和時機。奧蘇貝爾(Ausubel, 1968)認為「有意義的學習」(meaningful learning)才是真正的學習，要產生有意義的學習仰賴於新的學習內容必須能與學習者「認知結構」(cognitive structure)中的舊經驗產生新關連，並將之內化為認知結構的一部份。陳弘昌(2003)也建議在教材的編選需適合學生的能力與興趣、與學生舊經驗相結合，才能使學生主動去學習。教材的組織原則除應由易而難及單元有連貫性與組織性更應考量實用性，如新聞簡報、報紙或雜誌的文章與日常生活及時令節慶相關為佳。

六、結構分析教材內容

Vallecorsa 與 DeBettencourt (1997)使用

包括人物、地點、時間、起始事件、目的、行動、結果與人物反應的故事圖來教學，結果發現對學障學生的閱讀理解與寫作均有成效。將教材先結構化分析使用視覺線索幫助內容連結、記憶與提取。

閱讀重點的提示也可使用 5W1H(who, what, where, when, why, how)，讓學生可以掌握書中要點與概念。教師可以先示範如何進行結構分析再讓學生自行練習。教學目標與教學單元及活動皆可以使用視覺的提示，教師以流程圖、組織圖或曲線圖來傳達內容精華，讓學生可以將內容重點視覺化，增加學生的理解。

七、合作學習

Vygotsky (1978) 認為人的發展包含實際發展層次與潛在發展層次二種。近側發展區的極限受學生與他人互動品質的影響。針對課堂內不同程度的學生將學生依不同的任務進行分組學習，或許較能滿足不同程度學生的需求。同儕教學(Fuchs, Fuchs, & Kazdan, 1999；Calhoon, 2005)或分組學習(Stevens & Durkin, 1992；Slavin, Daniels, & Madden, 2005)皆證實對閱讀有成效。Cohen (1994)指出最有效率的小組約 4-6 人，若分組愈多教師能與小組互動的時間相對較少。小組人數太多如 7 人以上，常需花更多的時間在協調與製作成果報告。

八、利用網路資源、工具書與圖書館

教師應教學生如何利用不同的資源幫助學習，讓學生成為自我導向學習與自主學習者。網路教學或電腦輔助教學皆可以幫學生在課後複習與學習，突破學習時間與空間的

限制。利用工具書如字典、詞典或百科全書，使學生可以自己查閱不了解的字或內容，給學生學習的工具。教學生如何利用圖書館，妥善利用公共資源滿足閱讀的興趣及獲取相關的資訊。

參、結語

閱讀可以擴充學生的生活經驗與視野，使學生可以因書增長智慧。閱讀是累進的技能因此需不斷的讀，讀的愈多讀的愈好。就認知心理學的觀點「自動化」需要有意義的練習，唯有結合學生的興趣，讓學生覺得閱讀是有趣的學生才會一直持續閱讀。

教師可以建立學生閱讀資料卡，這樣學生閱讀狀況可以一目了然，教師也可以清楚學生喜歡那類的書及讀書量。利用學生的經驗、故事、觀點、情緒與意見，了解學生理解程度與認知需求。除結構化的識字教學也提供大量閱讀的機會，讓學生從閱讀中學會識字增加學生的興趣。

參考文獻

一、中文部分

- 王惠君(2003)。部件識字策略對國小學習障礙學生識字成效之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所，未出版，彰化。
- 王淑貞(2000)。不同學習特質學習障礙學童接受字族文教學之歷程研究。國立新竹師範學院國民教育研究所，碩士論文，未出版，新竹。
- 呂美娟(2000)。基本字帶字識字教學對國小識字困難學生識字成效之探討。特殊教育研究學刊，**18**，207-235。
- 李淑媛(1999)。不同教學法對國小二年級學

習障礙學童識字教學成效之研究。國立新竹師範學院碩士論文，未出版。新竹。

- 林如美(2005)。集中識字教學法與分散識字教學法對國小三年級識字困難學生識字學習之比較研究。國立屏東師範學院特殊教育學系碩士論文，未出版，屏東。
- 吳慧聆(2007)。字族文識字策略對國小學習障礙學童識字學習成效之研究。特殊教育學報，**25**，1-30。
- 陳弘昌(2003)。國小語文科教學研究。台北：五南。
- 陳秀芬(1998)。中文一般字彙知識教學在增進國小識字困難學生識字學習成效之探討。國立台灣師範大學特殊教育系碩士論文，未出版，台北。
- 陳秀芬、洪儷瑜、陳慶順(2008)。國小一至三年級讀寫字困難學童基本字讀寫能力之研究。臺東大學教育學報，**19**(2)，31-60。
- 陳淑麗、曾世杰(1999)閱讀障礙學童聲韻能力之研究。特殊教育研究學刊，**17**，205-223。
- 陳靜子(1996)。國語低成就兒童之生字學習：部首歸類與聲旁歸類教學效果比較。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士學位論文，未出版，彰化。
- 彭志業(2003)。基本字帶字教學與重複閱讀識字教學對國小學童識字成效差異之研究。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 萬雲英(1991)。兒童學習漢字的心理特點與

- 教學。載於高尚仁、楊中芳(主編)，中國人—發展與教學篇(pp.404-448)。台北市：遠流書局。
- 秦麗花、許家吉(2000)。形聲字教學對國小二年級一般學生和學障學生識字教學效果之研究。特殊教育研究學刊，**18**，191-206。
- 葉德明(1999)。漢字「認讀」與「書寫」之原理與教學。華文世界，**94**，23-35。
- 黃道賢(2003)。增進識字困難學生識字學習之探討。國立台北師範學院特殊教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- 廖隆振(2008)。識字教學策略與識字錯誤類型之關係。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 韓孟蓉(2003)。不同識字教學法對國小低年級學生識字教學成效之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄。
- 二、英文部分
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Borich, G. D. (2004). *Effective teaching methods* (5th ed.). New York : Prentice Hall.
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Calhoun, M. B. (2005). Effects of a peer-mediated phonological skill and reading comprehension program on reading skill acquisition for middle school students with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 38(5), 424-433.
- Cohen E. G. (1994). Reconstructing the classroom : Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 63, 1-35.
- Duffy, G. G. (2003). *Explaining reading: A resource for teaching concepts, skills, and strategies*. New York: Guilford.
- Elley, S. (1998). *Raising literacy levels in third world countries: A method that works*. Culver City, Calif: Language Education Associates.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Kazdan, S. (1999). Effects of peer-assisted learning strategies on high school students with serious reading problems. *Remedial and Special Education*, 20(5), 309-318.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Palincsar, A. S., Brown, A. L., & Campione, J. (1991). Dynamic assessment. In H. L. Swanson (Ed.). *Handbook on the assessment of learning disabilities* (pp 75-94). Austin, TX: Pro-Ed.
- Pollway, E. A., & Patton, J. R. (1997). *Strategies for teaching learners with special needs* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- McKeown, M. G., Beck, I. L., Blake, G. K.

- (2009). Rethinking reading comprehension instruction: A comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly*, 44(3), 218-253.
- Slavin, R. E., Daniels, C., & Madden, N. A. (2005). Success for all middle schools and content to middle grades reform. *Middle School Journal*, 36(5), 4-8.
- Stevens R. J., & Durkin, S. (1992). *Using student team reading and student team writing in middle schools: Two evaluations*. Baltimore: MD: Johns Hopkins University.
- Vallecorsa, A. & DeBettencourt, L. (1997). Using a mapping procedure to teaching reading and writing to middle grade students with learning disabilities. *Education & Treatment of Children*, 20(2), 173-189.
- Vygotsky, L.. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

