

探討學習障礙學童與一般普通學童的語文能力之個案研究

鄭惠瑜

國立台東大學教育學系課程與教學碩士班研究生

nice369258@yahoo.com.tw

一、前言

學習障礙是一個異質性的群體，學習障礙的表現型態有許多型態，例如：在校的語文成績欠佳，通常是語文學習障礙兒童所會遭逢的事實。然而，語文學習的低成就只能說是語文學習障礙兒童的外在表現特徵之一，此現象所反映出可能的內在心理缺陷，則無法由一般鑑定過程中常用的成就測驗獲得充分的資訊，因為成就測驗較難排除單純因缺乏動機或環境貧乏所導致的語文學習低成就現象。因此很難依據成就測驗就能區辨低成就學生和生理上有障礙的學生有什麼差別。目前已有研究(Geary & Burlingham-Dubree, 1989)指出，傳統紙筆測驗的表現通常不足以提供有關基本成分技巧(underlying component skills)的詳細資訊。而在傳統紙筆測驗表現不佳的學童，常被認為弱勢學生。一般來說，弱勢的原因可分為個人內在因素和外在環境因素，其中個人因素則可能包括學習動機、學習策略及技巧不佳、認知負荷問題、學科基礎知識不足、身心狀況等；而外在環境因素包含社會和家庭環境因素，例如：家庭社經地位不高、文化不利，父母期望和支援不足等等以及學校因素，例如課程教材教法、教師信念與期望、教師的教學策略、同儕的影響等等。但總結來說，學障與弱勢族群群體，同樣都會遭遇「學業失敗」的問題，但與弱勢族群不同的是，學障的學習困難有認知與生理的基礎。

學障的定義是什麼？若依照國內目前有關學習障礙的定義及鑑定原則，則有民國八十七年十月教育部所公布的『身心障礙及資賦優異學生鑑定原則鑑定基準』，其中對於學習障礙的界定如下：

- 一、智力接近正常或正常程度以上者。
- 二、個人內在能力有顯著差異。
- 三、注意、記憶、聽覺理解、口語表達、書寫表達、基本閱讀技巧、閱讀理解、書寫、數學運算、推理或知覺動作協調等任一能力表現有顯著困難，且經評估後確定一般教育所提供之學習輔導無顯著成效者。

由上可知，國內目前對於學習障礙的界定，大致上與前述DSMIV(American Psychiatric Association, 1994)的標準相符合，唯其在困難表現型態的描述上，只以學生在聽、說、讀、寫、算等學習行為上有顯著困難，做一概括性的說明，而未進一步區分學習障礙的類型。所以，如果單純只知道學生有學習障礙，無法對老師教學上給予足夠的教學訊息，也無法得知到底學生的語言能力哪裡有缺陷以及如何來進行補救教學。對此現象，研究者想對有學習障礙的個案進行語言能力的測驗，來了解學習障礙的個案在語文方面有哪些困難。

李連珠(1992)將閱讀的定義分狹義和廣義的定義。從狹義來看，閱讀為「文

字的辨認」或「轉換文字為口語語言」，就是所謂的識字；從廣義來看，閱讀為「獲知資訊的過程」，也就是理解作者藉文字所傳達的意義。可見閱讀基本上可區分為兩個層次，低階的「識字」與高階的「理解」，而識字是閱讀理解的基礎，而閱讀的最終目的也在於理解。在「字」和「篇章」層次間，還有「詞彙」的層次，「識字」、「詞彙」和「理解」三個層次可視為是中文閱讀的重要成分(陳淑麗、曾世杰、洪麗瑜，2006)。因此在測量個案的語文能力時，會以個案的「識字」、「詞彙」和「理解」三方面為主，因此本研究以測驗個案的看字讀音的流暢性、造詞的正確性、識字量以及閱讀理解為主。本研究有兩位國中二年級個案，一位有生理的障礙，為學習障礙學童，一位為一般普通學童。本研究針對這兩位個案做語文能力的測驗，以了解兩個個案在語文能力方面的差異，以做為之後補救教學的參考。

本研究根據上述的研究動機，將本研主要究目的陳述如下：

- 一、了解普通學生與學習障礙學生在常見字流暢性與正確性表現上的差異情形。
- 二、了解普通學生與學習障礙學生在識字量表現上的差異情形。
- 三、了解普通學生與學習障礙學生閱讀理解表現上的差異情形。

二、研究工具

為評估個案的語文能力，本研究採用的工具是識字測驗(洪麗瑜、王瓊珠、張郁雯、陳秀芬，2006)、國字測驗(洪麗瑜、王瓊珠、張郁雯、陳秀芬，2006)、國民中學閱讀推理測驗(柯華葳、詹益綾，2006)。

(一) 識字測驗

此測驗由洪麗瑜、王瓊珠、張郁雯、陳秀芬(2006)編製，此測驗目的是評估受試者常見字的流暢性，測驗以個測方式進行，受試者必須念出國字的讀音，再造詞。每答對一個字算一分，每答對一個詞算一分，字詞分開記分，最高 60 分，最低 0 分。計分採計常見字正確性(音詞皆對才算分)以及流暢性(每分鐘讀對字數)。為了讓受試者在合適版本下精確測出受試的識字流暢性，參與學童在 B89 版本的讀音正確題數，至少要答對 30 題，以及最前兩行的看字讀音的正確率至少得分為 3，才稱的上是適性版本。

(二) 國字測驗(識字量測驗)

此測驗旨在推估國小一年級至國中三年級學生的中文識字量，本測驗是採用三到九年級的版本 A39 版，共有 40 題，每題有注音與造詞，每答對一題算一分，而受試者需要寫出讀音與造詞，音詞皆對才算分，此測驗目的是做為個案識字量的推估之用。識字量的推估是以某一級級字答對的比率乘以該級的總字數，各級總字數加總後就是識字量分數。施測者可依據學生在識字測驗的表現，選擇適合學生的識字量的閱讀材料做為教學介

入之用，也可再進一步施予其識字量範圍之識字個別測驗(B)，可更確切地掌握該生之識字量及識字流暢度。

(三) 國民中學閱讀推理測驗(閱讀理解測驗)

此測驗由柯華葳、詹益綾(2006)編製，本測驗是以文法結構為依據的閱讀理解評量，共有 18 題，這 18 題包含共變、比較對照、描述、分類、序列五類結構的題目，學生要由表示結構的關鍵詞推出哪一句適合上一句，皆為單選題，答錯不倒扣，答對得一分。施測結果顯示本測驗有內部一致性，而且在控制識字量後還是能有效區分年級上的差異，其效標關聯效度也證實所測量的閱讀能力，也能區分出低、中、高閱讀程度學生。

三、個案分析

本研究以某國中同一個班級中的兩位國二學童為研究對象，均為男生。小宗是普通學童，個性活潑直率，為一般普通小康家庭，爸爸是修車工人，媽媽是家庭主婦，家長對小宗的成績很關心，但小宗自述自己較擅長在數理方面，對國文科比較沒有興趣。

小政在國小三年級時備學校轉介進行學障的鑑定，心評教師研判是疑似學習障礙。上國中後經透過魏氏智力量表第3版鑑定，測出小政智力分數83，約低於一個標準差，智力中下。在處理速度方面得72分，說明他處理速度慢，相對弱勢。在符號替代得分是2分、在符號尋找得分是7分，遠低於平均數10分，可見他在符號方面相對弱勢。而符號是各種學科的基礎，連帶他在學校的學科表現都會受影響。他整體學業成績是PR5，其中數學科和國文科占全班最後15%。經質性訪談和導師描述，發現他閱讀緩慢，書寫速度也較慢，較不擅長語文表達，別人問他問題時要思索一些時間才回答。小政自述自己有時候看不懂文字要表達的意思，對語文、數學方面較不擅長，和鑑定測驗的結果相符。而小政家庭經濟狀況普通，爸爸是汽車銷售員，媽媽是早餐店老闆，沒有家庭環境不利的因素。

四、研究結果

透過不同語文測驗來評估兩位個案之語文能力與比較兩個個案在語文能力方面的差異。以下就是兩個個案語文能力測驗的結果分析：

(一) 識字測驗

小宗讀音念字總時間花了 1 分 17 秒，讀音正確題數 43 題，讀音造詞皆對題數為 36 題，也就是說小宗常見字流暢性表現是每分鐘讀對 33.51 題，正確性(音詞皆對)為 36 題。而小政讀音念字總時間花了 2 分 27 秒，讀音正確題數 39 題，

讀音造詞皆對題數為 18 題，小政常見字流暢性表現是每分鐘讀對 15.92 題，正確性(音詞皆對)為 18 題。而花東常見字流暢性表現的常模是 28.58 題，標準差為 15.37；而花東常見字正確性表現的常模是 25.93 題，標準差為 11.10。

就兩個個案和花東常模比較起來，小宗常見字流暢性高於花東常模 0.32 個標準差，常見字正確性高於花東常模 0.9 個標準差。小政常見字流暢性低於花東常模 0.82 個標準差和正確性低於花東常模 0.71 個標準差。

從看字讀音部分做錯誤類型分析，小宗有 53.3%的錯誤類型是不會；33.3%犯音似形似的錯誤；13.4%犯形音義皆異。小政高達 87.5%的錯誤類型是不會；8.5%犯音似形似的錯誤；4%犯形音義皆異。

(二) 國字測驗(識字量測驗)

小宗識字量為 3740 個字，小政識字量為 3253 個字，而花東識字量的常模是 3434.78 個字，標準差為 1117.82 個字。所以就兩個個案和花東常模比較起來，小宗識字量高於花東常模 0.27 個標準差，小政識字量低於花東常模 0.16 個標準差。

小宗在 40 題識字量中，以音似形似錯誤類形最多，共有 6 題，例如：「暖氣」寫成「暖器」，不會寫有 3 題，形音義皆異的有 1 題。而小政以音似形似錯誤類形最多，共有 5 題，例如：「牆壁」寫成「強壁」、「挽救」寫成「挽就」、「幽默」寫成「幽莫」等，形音義皆異的有 3 題，不會寫有 3 題。

(三) 國民中學閱讀推理測驗(閱讀理解測驗)

此測驗小宗答對 12 題字，小政答對 9 題，花東的常模是 10 題，小宗還是高於常模，屬閱讀中分組。小政還是低於常模，小政低於同年齡學生的百分位數 25 以下，也就是說小政表現則顯著低於正常組，屬閱讀低分組。

表 1 個案在語文測驗之表現

	常見字流暢性	常見字正確性	識字量	閱讀理解
小宗	原始分數:33.51 題/分 Z 分數:1.32	原始分數:36 題 Z 分數=1.9	原始分數: 3740 個字 Z 分數:1.27	>PR50
小政	原始分數: 15.92 題/分 Z 分數=-0.82	原始分數:18 題 Z 分數=-0.71	原始分數: 3253 個字 Z 分數=-0.16	<PR25

綜合兩個個案在語文測驗之表現，發現學習障礙的學童(小政)在常見字流暢性、正確性、識字量、閱讀理解均低於花東常模，其中以常見字流暢性表現較差，學習障礙的學童在看字讀音速度較平常人慢，或許學習障礙的學童在口語表達方面比較差，或者是他們需要更多時間來解碼、編碼。而一般普通學童(小宗)在做測驗時做答較快，也比較不需要額外太多的指導語就能做答，而他的語文表現包含常見字流暢性、正確性、識字量、閱讀理解均高於常模，顯示他的能力在中上程度。

五.教學建議

在本研究的個案中，學障學童智力正常，但卻看字讀音的速度和正確性卻很差，顯示學童處理速度和智力無相關。研究者認為他是一個典型單純唸名缺陷閱讀障礙兒童，因為他主要的學習障礙症狀發生在漢字的識讀、書寫以及閱讀上，他的困難無法以智力低弱、文化、語言或求學過程差異、注意力缺陷等因素來解釋他的符號處理異常緩慢現象(陳淑麗、曾世杰，2005)，而個案這種內在差異確實是診斷學障與否的重要特徵。

針對個案的測驗結果和個別需要，研究者認為應該選擇解碼為教學目標。因為解碼自動化是從學習閱讀，轉換到透過閱讀學習的關鍵 (Chall, 1996)。因此，若要加強個案的閱讀能力，那麼首要的任務就是加強個案的識字量，因此研究者提供一些教學建議做為參考：

- (一)利用部件教學法：讓個案可以成串的學字，以減輕認知負荷，並幫助掌握中文字的構字規則。
- (二)圖像到文字策略：教師可讓學生從仿寫到默寫多方面的練習，讓學生建立組字規則，並提升其認字、寫字的能力。
- (三)善用「字網教學法」，擴大相關的字彙量，增加字彙間的聯結等策略。
- (四)利用集中識字法：以系統化的方式教識字，比較能在短期間收效，學生也較能掌握文字的規則（王瓊珠，2005）。
- (五)採用「基本字帶字教學法」，這種教學法是透過解析字形相似的一組字的共同部分，先鞏固基本字後，再和不同的部首相結合，以延伸學習一組字群，可以降低學童記憶的負荷（黃道賢，2003）。

就閱讀理解方面，像小宗這樣的普通一般學生，他基本上這些具備基本識字能力，但還是理解仍有困難學生。Gagn'e, Yekovich, & Yekovich (1993)認為成功的閱讀理解與「概念的了解」、「自動化基本技巧」和「策略」有關。「概念的了解」指的是閱讀主題相關的字彙、基模與知識；「自動化基本技巧」涵蓋字詞的解碼以及從一串字詞建構命題的能力；「策略」是根據個人的目標決定閱讀的方向以及監控個人的理解。像小宗這樣的個案，可透過一些閱讀理解策略，來提升他們的理解能力，讓他們在閱讀的過程中，能運用自己的先備知識或背景來理解文意。

但小政這個學習障礙的個案，本身由於「解碼」尚無法自動執行，「解碼」與「理解」兩項工作都需花費相當的注意力，在閱讀時一方面注意解碼，一方面又要建構文意，因此閱讀理解的速度比較慢而且注意力不斷在「解碼」與「理解」之間轉換，文章建構也比較困難。像Samuels (1985) 主張識字技能要達到「自動化」的水準，較有助於閱讀理解的提升。因為識字能力純熟的讀者，不需要花費太多注意力在識字上面，已經可以自動化解碼，因此可以專注在閱讀理解上面。

因此研究者認為可視學習障礙學生個別的需要，提供學習策略的訓練，例如：注意力訓練、記憶策略、認字策略等，之後在教導有關的閱讀理解策略。

另外，這兩個個案的學習反應、學習速度有相當大的差異，有障礙的學童學習反應較慢，需要提供較長的候答時間以及教學過程中須給予大量的鷹架。而且研究者認為持續性的課後的補救教學對有障礙的學童是有幫助而且比較能保持學習遷移效果的。

本研究以學習障礙的學童和一般普通學童為對象，探討生理有障礙與沒有障礙的學童在語文方面的表現差異，但因學習障礙表現型態有許多，本研究並沒有進一步區分學習障礙的類型，也無法涵蓋各類型的學習障礙群體，建議未來研究能進一步更仔細去細分其他類型的學習障礙學童，或以更大樣本去做類似這樣的研究。

六.參考文獻

- 王瓊珠 (2005)。閱讀障礙學生識字教學研究回顧與問題探究。載於洪儷瑜、王瓊珠、陳長益主編，**突破學習困難—評量與因應之探討** (P139-178)。台北：心理出版社。
- 李連珠 (1992)。早期閱讀發展之一：兼談家庭閱讀活動。幼兒教育年刊，5，109-126。
- 陳淑麗、曾世杰、洪儷瑜(2006)。原住民國語文低成就學童文化與經驗本位補救教學成效之研究。**師大學報：教育類**，51(2)，p.151.
- 陳淑麗、曾世杰(2005)。唸名速度及聲韻覺識在中文閱讀障礙亞型分類的角色。**突破學習困難**(p179-213)。台北市:心理
- 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研究所碩士論文。
- Chall, J. S. (1996). *Stages of Reading Development* (2nd ed.) Orlando, FL: Harcourt Brace.
- Geary, D. C., & Burlingham-Dubree, M. (1989). External validation of the strategy choice model for addition. *Journal of Experimental Child Psychology*, 47, 175-192.
- Gagne, E. D., Yekovich, C. W. & Yekovich, F. R. (1993). *The cognitive psychology of school learning. (2nd ed)*.
- Samuels, S. J. (1985). Word recognition. In H. Singer, & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 256-276). Newark, DE: International Reading Association.