

## 增進識字困難學生識字學習之個案研究

曾佳珍\*

### 摘 要

本研究旨在探討一位識字困難學生經由識字策略介入之識字學習情形。個案在識字與閱讀方面有下列情形：1.識字量明顯低於同儕；2.閱讀的速度緩慢；3.對於才剛教過的內容，很容易就忘記；4.注意力不集中。經由提高學習動機、綜合各種學習策略教導個案識字、減少環境的干擾與多讚美、少批評等方式進行每週一次，每次四十分鐘，共六週之介入教學後，個案在高頻字讀音唸字、朗讀課文與學習態度方面的表現皆有進步。

**關鍵詞：**識字困難、識字學習

---

\* 美和科技大學護理系助理教授

## 壹、緒論

閱讀是學業學習的基礎，也是日常生活上的重要能力。如果閱讀有障礙，不只是學校的學習會有困難，連平日生活可能都造成不便。Bender 於 2001 年時指出，學習障礙學生之中，估計約有 90% 具有閱讀困難的情形（引自胡永崇，2003）。閱讀有問題的兒童常顯現出如：拒絕閱讀、無法理解或回憶課文內容、閱讀時常迷失所閱讀之處。而閱讀的歷程包含識字與理解兩大成份，理解是閱讀的最終目標，而識字則是理解的基礎。若孩童在識字上即發生困難，則遑論可理解所閱讀之文章內容。兒童識字時，時常會發生無法記得學過的字，書寫時易有字形相似、字音相近所導致的誤認，及位置顛倒或筆畫混亂等情形。因此在學習過程中，易使學生在國語科的學習一直處於學業低成就的狀態，失去了學習的動機，造成惡性循環的結果。故對於此類識字有困難的學生，應該及早給予補救教學，而查諸各文獻發現，對於語文學習障礙目前已有許多相關補救教學措施被提出。本文即針對一位有閱讀理解障礙之學童進行個案探討，試著運用一些教學措施，以了解對於該位學生相關方面之成效。

## 貳、文獻探討

### 一、學習障礙學生的閱讀特徵

閱讀的困難是多數學障學生都有可能出現的問題，而且根據研究，美國學齡兒童約有 40% 有閱讀方面的困難，而學習障礙兒童伴隨有閱讀困難者更高達 80% 以上（孟瑛如，1999；Lerner, 2006）。其閱讀的問題包括認字、閱讀速度、對字的記憶、對字組合元素的類化能力、詞界線的劃分、默讀以及從一段文句獲得文句的訊息等（洪儷瑜，1996）。Mercer 於 1987 年曾列出學障學生常見的閱讀困難，分別有閱讀習慣、朗讀、理解和表達方式等四方面的問題，詳見下表（引自洪儷瑜，1996；吳金花，1997）。

表 1 學習障礙學生的閱讀問題表現特徵

問題特徵	行為範例描述
動作緊張	皺眉、慌張、咬唇
閱 不安定	拒絕閱讀、以哭泣或其他問題行為逃避
讀 迷失位置	不知從閱讀的起點、經常迷失閱讀的地方（常與重複閱
習 讀相關)	
慣 側頭位置	側頭閱讀或頭部抽搐
閱讀距離遠近	與閱讀書本的距離過近

表 1 學習障礙學生的閱讀問題表現特徵（續）

問題特徵	行為範例描述
省略	省略句中的某一個字
插字	閱讀時任意在句子中加插字
替換	任意將句中的字以其他字替換
朗 倒置	將字中的字母順序前後顛倒
讀 錯誤	念錯字
位置顛倒	將句中的字順序前後顛倒
停頓	對某一生字停頓超過五秒鐘還無法發聲
緩慢	閱讀速度緩慢或結巴的閱讀
理 回憶基本事實的 困難	無法回答文章中有關基本事實的問題，如文中的狗叫什麼名字
解 序列回憶困難	無法說出故事情節的前後關係
主題回憶困難	無法說出所閱讀文章的主題
表 逐字閱讀	閱讀不流暢、一字一字閱讀
達 閱讀聲音不當	聲音尖銳
方 斷詞、斷句不當	在不當的地方停頓
式	

MacInnis 和 Hemming(1995)指出，學習障礙學童閱讀時的七個特徵：1.過度依賴；2.監控閱讀表現有困難；3.修正策略的能力不足；4.記憶的問題；5.精通字母發音和字彙的困難；6.類化困難；7.積極從事作業的困難。邵慧綺（2003）探討視知覺及聲韻能力對閱讀障礙學生識字學習之影響，其整理文獻發現閱讀障礙者在視知覺方面有以下缺陷：1.視覺辨別困難；2.文字部件的辨別處理速度較慢；3.視覺序列困難；4.失去閱讀位置；5.對於高結構複雜度字元的視知覺處理有缺陷；6.瞬態系統功能缺損。而與一般人相較，閱讀障礙者的聲韻能力缺陷如下：1.形和音整合困難；2.聽覺辨別困難；3.語音分析和綜合的困難；4.遲疑和重覆；5.聲韻處理能力有明顯的缺陷；6.音韻訊息處理速度慢；7.無法掌握聲韻規則。

## 二、學習障礙學生的識字教學

識字教學是一切教育的基礎，識字能力會影響到閱讀，兒童在學習閱讀時，若無法像一般兒童習得字形和字音的原則，常會因低年級的識字能力缺陷，進而影響其閱讀理解發展（洪儷瑜，1996）。胡永崇（2002）曾彙整國內常使用的漢字識字教學法如下所示：

(一) 造字原理教學法

利用六書造字原理，讓學生瞭解文字的結構，尤其是象形、指事、會意、形聲等四種造字原理，有些字由字形即可大致判斷其音及義。例如：日月為明；人木為休；日害為瞎；上下為卡。又如教師畫出「鳥」、「水」、「魚」等字之象形文字，皆有助於學生辨識漢字。

(二) 部首教學法

部首是漢字的特徵，猶如英文之字根，具有相同部首者大都具有相似的字義或屬性。例如：「水」部者，大都與水有關。此教學法及指導學生藉由部首辨識推測字義。

(三) 部件教學法

部件即漢字之最小組成單位，部件包括部首，但不限於部首。部件是漢字有意義的文字成分。例如：「識」是由「言、音、戈」等三個部件所組成，其中「音」又可再分為「立、日」二個部件。教師可透過部件之拆解及組合練習，指導學生熟識漢字之組成單位。

(四) 組字規則教學法

指導學生認識漢字的部件之組構原則。部首或部件在一個字中通常有其一定的位置。例如：人部、言部等大都位於字的左邊。「皿」這個部件通常在文字的最下方。

(五) 形聲字教學法

漢字的形聲字所佔比例甚高，利用形聲字「部首表義、聲旁表音」之特徵亦有利於掌握字音線索。利用形聲字部首表義、聲旁表音的特性，指導學生一方面認識部首的意義，一方面認識不同部首配合不同表聲的偏旁，其字義也不相同。例如晴、睛、情、請、精。

(六) 基本字帶字教學法

先教漢字某一基本部件，再將此基本部件配上其他不同的部件，即組成另一個新字。此方法與形聲字教學法有些類似。但基本字帶字教學法所教學的字，不限於具有聲旁的特性。例如，「台」此一基本字可配上不同部件而形成「始」、「抬」、「苔」、「颱」、「胎」、「怠」等字。課文教學時，教師亦可指導學生使用此一識字方法。例如，教到生字「織」時，若學生以認識「識」字之基本字來認識「織」字。指導學生二字之差異即由部首分辨二字之差異。此種教學法具有「字族」教學或「以字識字」之性質。

(七) 意義化教學法

利用各種可能的聯想及意義引伸，將文字賦予意義以幫助記憶。例如：

「養」：羊的食物很營養；「看」：手放在眼睛上；「煩」：頭被火燒掉一半了，很煩。

#### （八）比較識字教學法

將學生可能產生混淆的相似字一起呈現，並明確指出二個文字的差別，或利用可能分辨的線索，幫助學生分辨這些相似的文字。例如：「易」和「昜」，凡是有「易」此一部件者，皆有「尢」韻，凡有「昜」此一部件者，皆有「一」韻。此種分辨比較之教學法。為避免學生產生混淆，每次比較之文字最好二個或三個以內，且對於差異之焦點，最好能設計適當之記憶方法協助學生辨識。

#### （九）筆順識字教學法

漢字之筆順大都具有一定規則，筆順雖不致影響字義理解及正確書寫，但筆順若未自動化，則書寫時將佔去有限之注意資源而影響書寫之流暢。

#### （十）注音輔助識字教學法

生字加上注音符號，讓學生藉由注音符號之輔助而認識生字。如果學生對於注音符號之學習尚不致出現明顯之學習困難，教師亦可將注音符號之學習與熟練列為教學重點。

### 三、閱讀理解表現的評量

閱讀的評量除了可以篩選、鑑定閱讀障礙或閱讀困難學童以外，也可以與教學配合，於教學過程中持續進行有系統的評量，進行閱讀的診斷教學。以下依據林寶貴、錡寶香（2000）所整理的閱讀評量方式及內容：

#### （一）朗讀年級字彙表

年級字彙表（graded word）係用來測試學童的識字能力，以決定其適合閱讀之短文的水平，或是瞭解其字彙能力。一般而言，每一份年級字彙表約有十至二十五個字彙，包括各種不同詞類之字彙、功能詞（如：將），以及多音節的字彙。施測時，學童看著字彙表念讀出該字彙，施測者則記錄其念讀正確與錯誤之字彙，再進一步作分析。

#### （二）朗讀短文

在許多非正式的閱讀評量中，如非正式閱讀量表(Informal Reading Inventories, IRIs)，在年級字彙表之外，尚包括年級短文閱讀的施測。這些短文是由二十五至三百五十個字彙所組依據學童的識字及認知發展水平安排短文的難易度及測試問題。施測時，學童先朗讀短文，施測者仔細聆聽並記錄其朗讀錯誤之字彙，待學生朗讀完畢後，施測者要提出三至十個問題，以檢核學生之閱讀理解情形。這些問題的內容包括：主要概念、相關細節、字彙之

義、事件發生的順序、因果關係、推論等。

由於一般人在朗讀時或多或少都有錯誤的情形出現，因此有的研究者（Goodman & Goodman, 1994）建議在朗讀的正確性之外，尚應考慮朗讀的流暢性。而流暢性則可依朗讀時是以單一字彙為單位逐一念讀，以一兩個字彙一組的單位念讀，以三個字彙為單位的短語形式念讀，或是以短句為單位念讀等類型來評量。

### （三）故事複述

以口語或書寫語言表達的內容，也可以用來測試學童的文本表徵或理解狀況，畢竟我們所說的必須是來自我們所知到或所了解的。因此，讓學童閱讀完一短文後，再請其複述或自由回憶（即使用自己的話，非死背）文本內容，也就成爲一種極佳的閱讀理解評量方式（Morrow, 1989）。回憶測驗的作法是受試者在閱讀一篇文章後，先回想文章的內容，再將之口述出來，由評分者依據評分標準計算受試所回憶之命題數，即爲受試者之閱讀理解表現。

### （四）克漏字或填空測驗

根據 Baumann (1988) 的建議，克漏字的設計程序爲：

- （1）選擇一篇大約三百個字彙長度的文章；
- （2）將該文的第一個句子保留不動；
- （3）從第二個句子開始，將第五個字彙擦掉，留下空白，依此去掉五十個字彙；
- （4）在被擦掉的第五十個字彙的下一個句子則保留不動。

施測時請受試學生將文章中的空白之處填上正確之字彙。而爲了能正確的補上缺失的字彙，讀者需整合整篇的文章，思考前後語境脈絡，應用相關的語言知識。不過，由於克漏字的作答方式難度較高，所以，有的研究者乃以選擇題的方式將被去掉的字彙呈現供受試學童選擇。

綜上所述，多數研究認爲閱讀的歷程可分爲認知和識字，且「閱讀」包含「識字」和「理解」，而識字困難必然造成閱讀困難，且識字困難是造成理解困難和閱讀困難的主因，故識字之重要已不言而喻。且多種漢字識字教學法已經由許多研究者加以發展研究而出，各式字識字教學法亦各有其優缺點。而各種不同之閱讀理解評量方式，亦可運用在瞭解不同層次之閱讀理解內容中。

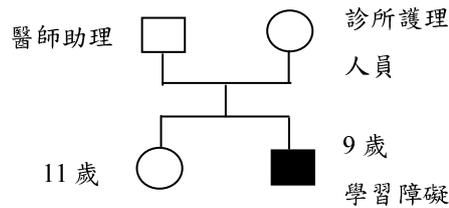
## 參、個案探討

### 一、基本資料

林同學，男性，9 歲，障礙別為學習障礙，目前的安置情形為巡迴輔導班。

### 二、家庭狀況

家庭樹：



個案家中共有四個成員，除了父母以外，尚有一位姊姊也是與個案就讀同一所國小。父親的職業為醫師助理，母親則在診所擔任護理人員，家境小康。父母對於個案在學校的學業成績並不會十分要求，個案表示：「爸爸說只要有盡力就可以了。」，所以當自己考試考不好的時候，也不會很擔心遭到父母的責罵。放學回家後，最喜歡的事情就是打電動還有看卡通影片。案母對於個案的看法，認為他愛玩、不夠專心、回家不喜歡寫功課（這與個案自己所表示的恰巧相反，個案向筆者表示回家後，都會自動的把功課寫完後才會去玩）。平常與大人之間的對談方面，表達能力比較差，而且感覺上反應比較慢，比姊姊慢很多。而且說話的音量很小，沒什麼自信，需要他們在旁協助，不過，若是和同學或朋友在一起的時候就比較不會有這樣的情形。

### 三、生長史、醫療史

個案是足月出生，出生的時候體重正常，而且在嬰幼兒時期父母並沒有感覺到個案的生長有何遲緩或是異常之處。從小到現在，除了感冒之外好像也沒有生過其他的疾病。生理上的發展（身高、體重）和同年級無差異。

### 四、轉介過程及能力現況

個案目前就讀國小三年級，於今年三月底剛被鑑定為學習障礙，因此由鑑輔會安置於巡迴輔導班，轉介的原因是閱讀理解的障礙。目前接受巡迴輔導教師每週二次，每次一節課（40 分鐘）的補救教學。剛入學時對於注音符號的學習並未發生太大的困難，除了朗讀課文時的速度較慢外，拼音或書寫上大致沒有問題。進入學習國字的階段後，個案需要不斷地反覆練習才能記住已教過的字。筆者於四月中下旬初次與個案接觸，其接受補救教學的時間尚未超過一個月，筆者要求他朗讀一段老師已經教過的課文，觀察到個案念課文時聲音很小，且速度很慢，偶爾還會有念錯的情形發生。

以下即針對筆者所收集到關於個案之相關評量的資料與教室觀察記錄，還有在與個案接觸時所觀察到的部份，加以呈現說明。

(一) 評量資料

1. 智力的評量

以魏氏兒童智力量表來評量個案的認知能力，並判斷個案是否具有內在能力的顯著差異，以下呈現個案的智商分數摘要表，並說明如下：

表 2 魏氏兒童智力量表智商分數摘要表

量表	智商	百分等級
語文量表	89	23
作業量表	101	53
全量表	95	37
語文理解	92	30
知覺組織	112	79
專心注意	79	8
處理速度	79	8

說明：

個案全量表的智商（95）屬於中等的程度，作業智商高於語文智商，作業智商（101）屬於中等程度，語文智商（89）為中下程度，二者差異值達 12。在四個因素指數上，個案的語文理解（92）屬於中下程度，此顯示個案對語文的理解有困難；在知覺組織（112）上個案的能力為中上的程度，此顯示出個案有良好的形象、空間等概念；由專心注意（79）的指數顯示，個案有注意力不集中的情形；而處理速度（79）方面，則為中下的程度。

2. 中文年級認字測驗

(1) 分數

正確字數：21            T 分數：32            百分等級：< 2%

(2) 說明

個案在此測驗中，明顯的顯示出有認字的困難。

3. 閱讀理解測驗

(1) 分數

二、三年級題本答對題數：4（共 18 題）

二、三年級題本答對比率：0.22

(2) 說明

在閱讀理解測驗中，答對比率為 0.22，對照之後屬於小二低分組 (<0.45)。個案在此測驗中，屬於中下程度，對於文章的理解程度差。但是這也有可能是因為個案無法讀懂理解測驗當中的題目，因此影響到作答的情形。

(二) 個案的學業成績

個案在班上的學業成績一直都不是很理想，尤其是國語和數學這二科，在班上常常都是殿後的情況。98 學年度第一、二學期之第一次與第二次月考成績和班排名見表 3。

表 3 月考成績

學年	學期	月考	國語		數學	
			分數	班排名	分數	班排名
98	上	第一次	29	29/30	46	29/30
		第二次	12	29/30	16	29/30
	下	第一次	20	30/30	24	29/30
		第二次	27	29/30	37	27/30

(三) 閱讀能力狀況

筆者以國小一年級第二學期之國語課本中之高頻字與朗讀課文方式實際了解個案在識字與閱讀上的狀況：

1. 識字能力的評量

從個案的中文認字測驗與閱讀理解測驗結果中發現，個案雖然是國小三年級，但是程度上與國小二年級比較起來，仍屬落後的情況。因此，筆者以國小一年級第二學期之國語課本中之高頻字，來作測試。總共有 218 個高頻字，呈現在個案面前，且並無標示注音符號在旁邊，接著請個案逐一唸出每個字，讀音唸字總共花費的時間為 4 分 15 秒，其中讀音正確的字數為 119 個字，有 99 個字錯誤（包含唸錯和唸不出來的字），正確回答的字數之比率為 54.6%，流暢性為 28 字/分。此 99 個無法正確回答的字，呈現如下：後、就、發、最、都、種、間、理、場、全、定、那、還、從、道、身、很、再、次、立、才、知、被、隊、教、每、許、完、服、給、指、什、友、滿、雖、推、令、節、卡、排、念、細、候、印、院、照、故、請、巴、城、住、呢、送、居、竟、害、拿、跟、戶、浪、倒、窗、穿、鄉、急、句、操、頂、快、按、屋、臉、夏、寬、誰、哪、央、鬧、閃、嘴、牆、泥、抓、搶、堆、爬、肚、

昏、啦、挖、割、陪、喊、泳、暑、巷、鈴、倉、啣等。

分析其錯誤的類型，可分為字形與字詞二部份：

- (1) 字形：有些錯誤是發生在字形上相似或部件相同的字，例如：把全唸成今、很唸成得、知唸成和、令唸成今、候唸成猴、請唸成清、巴唸成爸、爬唸成爸、操唸成澡、鬧唸成鬥、閃唸成閒、肚唸成胖、泳唸成冰。
- (2) 字詞：發生字義相關的錯誤，會將一個詞其中的一個字唸成另一個字等，例如：把身唸成體、友唸成朋、卡唸成片、照唸成像、句唸成詞、夏唸成春。

此外，筆者也要求個案寫出目前剛學完的一些生字，個案寫字的過程中筆者發現他必須反覆的看著課本上的字，一筆一畫的抄寫，幾乎沒有任何一個字可以只看一次就自己寫出來，且其中許多字的筆順都是錯的，寫字的速度也非常慢。

## 2. 朗讀能力的評量

筆者也請個案朗讀最近課堂上老師剛教完的課文，發現個案在唸課文時的速度很慢，必須一個字一個字慢慢的認，以其中一課為例：

### 第一次搭飛機

上個星期六，爸媽帶我們到台北的陽明山賞花。  
一大早，我們就到了高雄小港機場。  
在候機室等待的時候，我張大眼睛，  
好奇的看著飛機起飛降落的景象。  
那時，我心裡真想立刻坐上飛機，  
享受一飛沖天的樂趣。

在未給予任何提示下，個案念完這一段，總共花了七分鐘的時間。其中，二次把「到」唸成「去」，「台北」唸成「台南」。之後，筆者將注音符號的部份遮住，要求個案再唸一次，發現產生很大的困難，一起頭沒多久，就唸不下去。接著詢問個案唸課文時是看國字，還是注音，其表示是看注音。筆者遂要求個案唸不同課的課文，發現皆是有注音時可唸得出來，沒注音時就不會唸。而在唸課文的時候，如果一次唸一小段內容後，隨即問他所唸文章的意思，或簡單的問題，大致上還會回答；但若一次唸一大段的內容，然後再以上述類似的方式問他，則大部分都答不出來。

另外，筆者發現個案的老師將每一課當中的生詞及其注釋，都以打字的方式縮小列印發給全班的同學，個案也都將這些補充資料釘在每一課的前面。但是因為這些補充注釋的資料都沒有注音，所以當筆者要求他唸出來或

說明生詞的意義時，個案都無法答出。因此這些補充的資料對個案而言，幫助不大。

## 五、教室觀察

依據教師平常上課所觀察的記錄，認為個案平時好動、學習能力差、抄寫慢且容易分心；平時較為膽怯、缺乏自信、反應慢。歸納起來有下列的發現：

### (一) 上課情形

個案在老師上課時，常常不知道應將課本翻至哪一頁，注意力不集中，很容易分心，有時要透過老師的提醒，才會比較集中注意力在課堂的學習活動中；每天在抄寫連絡簿時的動作也都十分緩慢。在上國語課時，聽寫國語新詞常常只能寫出部份注音和幾個國字。

### (二) 與同儕間的互動和情緒表現

有時候會捉弄同學，但是在被別人說時會有生氣的反應；平時若是因為沒有寫作業或是有時候表達上不夠完整，而被老師糾正的時候，會有情緒激動不願接受的情形；老師偶而對他比較嚴厲時，會有哭泣的行為，尤其是在寫作業時，糾正錯誤或叫他改過，他有時候就是不改，接著就以哭的方式來應對。

### (三) 巡迴輔導老師的觀察

巡迴輔導老師表示輔導個案尚未達一個月，因此對於其表現也還不是全然的掌握住。就目前的觀察中，在國字的識字部份，個案呈現出很大的困難，許多的字才剛教過，很快就忘記，老師覺得個案的記憶力不佳。另外在數學的部份，老師則認為個案的運算和理解能力其實不錯，但是在遇到應用題時，雖然題目的國字旁邊有標示出注音，但是因其閱讀速度過慢，以致於看題目然後再回答所需的時間要很久。在有時間的限制下，常常會來不及寫完。

## 六、綜合研判

綜合上述有關個案在標準化評量、家長、導師、巡迴輔導老師以及筆者對於個案的觀察後，得到下列之分析結果：

- (一) 識字量明顯低於同儕，此可能為其發展閱讀能力最大的限制，因此應擴大其閱讀字之量，以有效提升閱讀能力。
- (二) 個案雖然閱讀的速度緩慢，但對於有注音符號之國字卻可唸出，因此可配合注音來協助其學習。
- (三) 對於才剛教過的內容，很容易就忘記，工作記憶量可能不大，故教師應掌控每次的教學內容，量不宜過多。
- (四) 容易分心，注意力不集中，學習環境應降低干擾量。

## 肆、教學措施

筆者進行每週一次，每次四十分鐘，共六週之介入教學，教學措施敘述如下：

### 一、提高學習動機

很多文獻皆提到，對於學習障礙學童進行教學措施時，首先應先引起學習的動機。又前面曾提到個案最喜歡的事情就是打電動玩具和看卡通，於是筆者詢問個案平時電動玩具都玩些什麼遊戲，還有看哪些卡通節目。得知個案有在看「多啦 A 夢」（舊名小叮噹），於是筆者準備了一本「多啦 A 夢」的漫畫書，嘗試從書中的故事情節與人物間的對話，來教個案識字。

首先，筆者先請個案看書中內容，然後要他試著告訴我故事的情節大意，但由於漫畫書中的字並沒有加註注音符號，因此個案有許多字都念不出來。接著，再讓他依照裡面所畫的內容來猜想，可以加以描述表達的語句仍然不多。於是筆者詢問個案是否想知道漫畫的內容到底在說些什麼，個案表示想知道。因此，我將其中的內容以電腦打字，並在旁邊加上注音後，列印出來，讓個案一邊看著書上的圖畫，一邊唸出內容來。於每次介入教學過程中，皆撥大約十分鐘時間讓個案閱讀該故事。

### 二、綜合各種學習策略教導個案識字

#### （一）部件識字與字形析辨

在學習識字和寫字的過程中，遇到個案不會念的字，會盡量將字拆成基本的部件來教他。有些字的字形較為相似，就會將之放在一起教，並且會將這些字形相似的每個字，指出其不同之處，要個案特別注意之間的差異，以加強其對關鍵部份的析辨。有時則會配合字音或字義來加以說明，盡量不讓個案以死記的方式去強記某個字，且對於同一個字盡量以多一點不同的方式來教，以加深個案對於該字的熟悉度。

#### （二）強調「音」與「形」之間的聯繫

前面曾經提到，筆者發現個案在抄寫字時，總是一筆一劃地去看著抄，不停的抬頭。究其可能之原因，認為可能是所抄寫的字在其腦中沒有讀音，不會去想說這個字怎麼讀，若真是這樣的話也不可能從讀音想到字義，就更無法從字義出發去分析記憶字形，所以這樣的抄寫對個案而言，是沒有意義的。於是，筆者讓他在抄之前先讀出字音，接著要他一邊抄的時候也一邊小聲地讀字的字音。抄寫一遍之後用手按住，再讀出這個字的字音，馬上默寫一遍，然後放開手，確認寫得對錯與否；若不正確，再按住，再默寫一遍，寫時仍要讀出字音，直到默寫正確。在這過程中，個案時時被提醒在抄寫時要高度關注字音，無形之中，音與形的結合就緊密了。

### (三) 熟悉筆畫順序

除了認讀字以外，也會要求個案跟著寫。在個案寫字的過程中，要求他熟悉字的筆畫順序，因為筆畫的順序若對的話，比較不容易寫錯或顛倒。

### (四) 控制教學量之多寡

由於個案的工作記憶可能不大，因此筆者對於每次一節課的教學量都慎重的加以考量，重在求精不求多。而且個案學習的速度，不管是在認字或閱讀的時候都是相當的緩慢，所以這些因素皆要考量進去。也為了不使整節課顯得過於單調無變化，會以設計閱讀、抄寫、認字等不同的活動，交互進行。因此每次四十分鐘的課能教的量，實際上也是相當有限。

### (五) 立即回饋

每次教完一小段之後，會故意在該段內容上面寫一些錯字，若個案可以正確指出，或選擇出正確的字形，答對時即予以口頭上的稱許，使其有成就感並可提高學習意願。

## 三、減少環境的干擾

由於個案在接受巡迴輔導老師和筆者的輔導地點，是與學校老師們的教師休息室相通，通常有人進進出出或者談話，個案的學習很容易受到影響。因此，筆者在進行教學時，會選擇背對出入口的方向，以盡量減少環境的干擾。

## 四、多讚美，少批評

在個案接受筆者進行教學措施這段期間，筆者對於個案的表現，不論是好是壞，都不以批評的方式來對待，而是具體指出其錯誤之處，而有任何進步，即給予讚美。

## 伍、結果與討論

在經過六次的介入教學後，個案表現在高頻字讀音唸字、朗讀課文與學習態度方面的改變說明如下：

### 一、高頻字讀音唸字

再次以介入教學前評估所使用之國小一年級第二學期之國語課本中之高頻字，給予測試。總計 218 個高頻字，無標示注音符號在旁邊，讀音唸字總共花費的時間為 3 分 48 秒，共正確唸出 153 個字，其中有 65 個字錯誤（包含唸錯和唸不出來的字），正確回答的字數之比率進步為 70.2%，較介入教學前正確回答的 54.6%之比率，進步了 15.6%。流暢性較介入教學前的 28 字/分，進步為 40.3 字/分。個案於教學介入前後高頻字讀音唸字變化結果如表 4：

表 4 教學介入前後高頻字讀音唸字變化情形

	教學介入前	教學介入後
讀音唸字總時間	4 分 15 秒	3 分 48 秒
讀音正確字數	119	153
流暢性 (字/分)	28	40.3

## 二、朗讀課文

首先，將注音符號的部份遮住，要求個案再唸一遍之前曾唸過的課文「第一次搭飛機」。個案經過了 7 分 35 秒的時間把該段落唸完，呈現斷斷續續的情況，且朗讀的音量小。原本於過程中表示不會唸了，在經由筆者鼓勵繼續試試看且告訴他不會唸的可以先跳過去，個案終於繼續完成將此段落唸完。其中，仍有「搭」、「們」、「賞」、「等待」、「起飛降落」、「候」、「享受」、「沖」、「樂趣」等 15 個字或詞唸錯或唸不出來。

接著，未遮住旁邊的注音符號，使個案可以看著注音符號唸出來。此次朗讀完此段落文章共花費 5 分 42 秒的時間，並且全部唸對，朗讀的音量比起遮住注音符號時大。比起介入教學前需要花 7 分鐘的時間，共減少了 1 分 18 秒。個案於教學介入前後朗讀課文的變化結果摘要如表 5。

個案在中文識字與朗讀方面的進步情形與王惠君（2003）在部件識字策略對國小學習障礙學生識字成效之研究中，進行識字教學後，其識字測驗的整體分數有顯著增加的趨勢結果一致。且與國內陳秀芬（1998）、呂美娟（1999）、黃道賢（2003）、吳惠如（2004）、林如美（2006）等人，針對國小識字困難學生、學習障礙學生介入中文一般字彙知識教學法、基本字帶字識字教學等教學策略，所獲得之短期正向效果皆一致。

表 5 教學介入前後朗讀課文變化情形

	教學介入前	教學介入後	
讀音唸字總時間	-- <sup>a</sup>	7 分 35 秒	
遮住注音符號	讀音正確字數	-- <sup>a</sup>	68
	流暢性 (字/分)	-- <sup>a</sup>	9.0
未遮住注音符號	讀音唸字總時間	7 分 0 秒	5 分 42 秒
	讀音正確字數	80	83
	流暢性 (字/分)	11.4	14.6

a：教學介入前遮住注音符號時，個案未完成該段課文的朗讀

### 三、學習態度

個案在開始接受介入教學之初，對於筆者所詢問或給予的指令，都是以比較慢而且不確定、音量小的方式給予回應。有時候對於自己不會回答或不確定的生字，就直接停留在該生字處，不會做任何反應，直到筆者詢問才會小聲回應表示自己不會。但在經過兩次的介入教學後，個案面對不會的生字，會開始以一些非語言和語言的方式求助，例如：個案唸課文「上個星期六，爸媽帶我們到台北的陽明山賞花。」這段文字時，唸到「上個星期六，爸媽」處停了下來，大約思考了十秒鐘的時間，就面向筆者並以眼神求助。經過筆者提示後，並鼓勵他遇到問題如果想不出來，可以直接開口詢問後，個案就比較願意並會說出自己的困難。

此外，在教學過程中，每教一段就會請個案看加了注音符號的漫畫書內容，每讀完一個段落，就換成沒有注音的漫畫書讀讀看，雖然讀的速度仍然比較慢而且還是斷斷續續的，但與一開始大部分的字都不會念的情況做比較，朗讀的流暢度亦已有進步。在讀完了一開始為他所製作，以電腦打字加註注音符號的「多啦 A 夢」漫畫書故事內容之筆記，個案甚至還要求筆者幫他製作該本漫畫書其他幾個故事的加註注音符號筆記，因為他想繼續讀其他的故事。每讀完一個故事內容，筆者即請個案將讀完的故事以自己的話說出來，透過筆者以詢問故事的主要人物、遇到什麼問題、多啦 A 夢拿什麼物品給予幫忙與最後的結果等方式的引導，個案也都可以說出故事的大意。

筆者發現，個案透過唸讀自己喜愛的漫畫書內容，學習的速度與正確度比起唸課本文章的速度都還要快，而且個案也表示：「有這個注音符號的東西（筆者所製作加註注音符號的漫畫書內容），可以自己讀多啦 A 夢故事書很好」。

個案經由字音、字形及字義的辨識等認字成分過程學習，再以字彙的理解為基礎，進而會讀自己所喜愛的書並瞭解書中的句子與文章內容，就如同 Bender（1995）、Polloway 與 Patton（1996）所指出，無論是拼音文字系統或非拼音文字系統（意符文字系統），都可以歸結出閱讀包括識字與理解兩個主要成分，而識字是理解的基礎。亦如 Bender（1995）認為理解包括（1）字彙理解，又分字彙、語意、結構分析；（2）句子理解包括造句法、前後文線索；（3）文章理解，包括字面理解、推論理解、評鑑、欣賞。雖然本文中主要在增進個案識字能力，但藉由識字過程融入文章的閱讀是更具意義與學習成效的。

## 陸、結論與建議

### 一、結論

本文敘述一位識字困難學生經由六次識字策略介入之識字學習情形。得到以下結論：

- (一) 高頻字讀音唸字變化方面，介入教學前正確回答高頻字字彙表為 54.6%，介入教學後正確回答的字數之比率進步為 70.2%。
- (二) 朗讀課文方面，有及無遮住注音符號二種方式，在讀音唸字時間與讀音正確字數部份，亦皆有進步。
- (三) 學習態度方面，從一開始面對問題不會求助、沒有反應的情形，轉變為遇到不會的字彙，會以語言、非語言等方式尋求幫助。最後也會主動提出想要學習的部份，並表示喜歡這種改變。

### 二、建議

藉由此次教導該個案之識字學習過程，提出下列建議：

- (一) 本研究樣本數少，僅有一位研究個案，故本研究結果並不適合推論至母群或大樣本的推估或甚至於其他受試障礙類別。
- (二) 延長並增加介入教學時間及次數，可由六週延長至十二週以上，每週教學次數亦可由一次延長至三次以上。
- (三) 此次所使用之教材為比個案低二個年級程度之生字，較個案現應有的學習程度簡易，應在介入教學後期，加入符合個案學習程度之該年級生字，此應列為改進重點之一。
- (四) 為提高個案之學習動機，除了現有學校教科書教材外，可適時增加個案感興趣之教材，以提升其學習動機及成就感。

## 參考書目

### 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碩士論文，未出版，彰化。
- 吳金花 (1997)。國民小學閱讀障礙學生閱讀錯誤類型分析之研究。國立彰化師範大學

- 特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 吳惠如（2004）。*基本識字教材教學對學習障礙學生及智能障礙學生識字學習成效之研究*。國立台南師範學院特殊教育研究所碩士論文，未出版，台南。
- 呂美娟（1999）。*基本字帶字識字教學對國小識字困難學生成效之探討*。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 孟瑛如（1999）。*資源教室方案：班級經營與補救教學*。台北：五南。
- 林如美（2006）。*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系碩士班碩士論文，未出版，屏東。
- 林寶貴、錡寶香（2000）。中文閱讀理解測驗之編製。*特殊教育研究學刊*，19，79-104。
- 邵慧綺（2003）。視知覺能力與聲韻能力對閱讀障礙者識字學習之影響。*特殊教育季刊*，87，27-33。
- 洪儷瑜（1996）。*學習障礙者教育*（二版）。台北：心理。
- 胡永崇（2002）。學習障礙學生之識字教學。*屏師特殊教育*，3，17-24。
- 胡永崇（2003）。全語言的理論及其在學習障礙學生之教學應用。*屏師特殊教育*，5，1-8。
- 陳秀芬（1998）。*中文一般字彙知識教學法在增進國小認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。
- 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系碩士班碩士論文，未出版，台北。

## 二、外文部分

- Baumann, J. F. (1988). *Reading assessment: An instructional decision-making perspective*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Bender, W. N. (1995). *Learning disabilities characteristics, identification and teaching strategies*. Boston : Allyn and Bacon.
- Goodman, Y. M., & Goodman, K.S. (1994). To error is human: Learning about language processes by analyzing miscues. In R. B. Ruddell & H. Singer(Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Lerner, J. (2006). *Learning disabilities and related disorders: Characteristics and teaching strategies* (10th ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- MacInnis, C., & Hemming, H. (1995). Linking the needs of students with learning disabilities to a whole language curriculum. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 534-544.
- Morrow, L. (1989). Using story retelling to develop comprehension. In K. D. Muth(Ed.), *Children's comprehension of text*(pp.37-58). Newark, DE: International Reading Association.
- Pollway , E. A., & Patton , J. R. (1996). *Strategies for teaching learners with special need* (6th ed.). New York: Macmillan Publishing Company.

## **The Case Study on Improving the Word-Recognition Learning of an Elementary Student with Word-Recognition Difficulties**

Chia-Chen Tseng\*

### **ABSTRACT**

The purpose of this case study is to explore word-recognition learning strategies effect of an elementary student with word-recognition difficulties. This student has following situations in word-recognition and reading. First, his amount of word-recognition is significantly lower than peers. Second, his reading rate is slow. Third, he is easily to forget the content which just teach. Fourth, he is not easy to concentrate. Proceeds forty minutes of teaching intervention once a week in a period of six weeks, through promote student's learning motivation, combine different learning strategies to teach student to recognize words, reduce the environmental disturbance, to criticize less and praise more and so on. This student makes progress in word-recognition in high-frequent words and text, and learning attitude.

**Keywords:** word-recognition difficulties, word-recognition learning

---

\* Assistant Professor, Department of Nursing, Meiho University