



南投特教

vol. 33 2022 June

半年刊

目錄

CONTENTS

- 林倚安、
陳亭羽、
吳柱龍
- 1. 雲林縣國小資源班在新冠肺炎期間遠距教學之現況與困境 P.1**
-

- 葉芯瑜、
陳滢雅、
吳柱龍
- 2. 閱讀障礙學生使用Microsoft Word語音念讀增益集評量之探討 P.7**
-

- 李昀蓁、
陳姿吟、
王姿燕
- 3. 不同識字教學策略對兩位國小學習障礙學生識字成效之研究 P.13**
-

- 向修平
- 4. 國內學習障礙學生提升自我概念相關研究之現況 P.21**
-



雲林縣國小資源班在新冠肺炎期間遠距教學之現況與困境

林倚安

陳亭羽

雲林縣溝壩國小

臺中市追分國小附設幼兒園

資源班教師

巡迴輔導教師

吳柱龍

國立臺中教育大學

特殊教育學系副教授

摘要

本研究旨在探討雲林縣國小資源班在新冠肺炎期間遠距教學的狀況及困境，採質性訪談法，訪談五位在疫情期間進行遠距授課的雲林縣資源班教師。研究結果指出教學現場所遇到的問題如下：(一)課前：事前演練未落實、數位落差、教師備課方式改變；(二)上課過程中：無法及時指導及回饋、操作課程的限制、班級經營維護、家庭環境影響；(三)課後：個別指導困難、評量標準改變。最後依研究結果給予相關建議。

關鍵字：雲林縣、國小資源班、遠距教學

壹、前言

一、研究動機

2020年1月30日世界衛生組織宣布新冠病毒(Coronavirus Disease 2019, COVID-19)構成突發性公共衛生事件。世界各國社會、經濟、政策及教育等遭遇嚴重衝擊。為降低傳染風險，許多國家陸續宣布封國界，要求各階段學校改為遠距教學(顏國樑、胡衣珊，2021)。

臺灣在2021年5月19日起因國內疫情嚴峻，全國進入三級警戒，明令全國各級學校、公私立幼兒園、補習班及兒童課後照顧服務中心開始居

家遠距教學、實施停課不停學等相關教育政策(教育部，2021)。

本研究之一為雲林縣國小資源班教師，在遠距教學期間觀察教學現場的現況需求及困境，故此次探究以雲林縣國小資源班為主，期望找出因應困境的解決方式，在下次遠距教學時有更充足之應對方向。

二、研究目的

綜上所述，本研究目的旨在探討雲林縣國小資源班在新冠肺炎期間使用遠距教學的狀況及所遇到的困境，並期望找出解決遠距教學困境之方法。

貳、文獻探討

一、新冠疫情對教育現場之衝擊

國內新冠疫情爆發後，教育部公告學生居家遠距學習，線上教學視為正式課程，用彈性多元方式進行課程、教學及評量（教育部，2021）。全臺灣教育型態從實體授課，一夕間改為線上遠距教學。線上教學分為同步線上學習、非同步線上學習、指派線上學習任務以及混合式教學四種（林志成、黃健庭，2021）。

為因應遠距教學，教育現場產生極大改變，引起教育界討論，如遠距教學時，學校行政應考量教學成效及師生用眼狀況，重新規劃課程時段（顏國樑、胡衣珊，2021）。在遠距教學下，學習評量應調整為多元評量，如臺中市居仁國中實施線上評量搭配線上學習單，而藝能、綜合等科目則用報告成果等方式評量（徐吉春、陳美玲、張維倫、吳智偉，2021）。

二、學生學習型態受新冠疫情之影響

新冠疫情下，學生學習型態由實體授課，轉為遠距教學。學習環境由學校教室改為電腦前，使得師生間以及學生與學生間較缺乏互動，教師亦對於線上教學是否有效產生質疑（Lederman, 2020）。

部分學生家中受限於環境、家中電子設備及網路連線不足，加上遠距教學缺乏紀律及儀式感，都影響學生學習，而長期使用遠距教學亦會影響學生身心健康（Zhang, Wang, Yang, & Wang, 2020）。

曾芳琪（2021）指出對於年幼孩童，其注意力及學習狀況需要照顧者大量協助，但在停課期間，主要照顧

者難以兼顧工作和孩童之學習狀況，深深影響學生學習成效。

除了以上狀況外，特殊教育學生更會因為自身注意力不足、沒有實際操作機會以及缺乏主動學習能力與學習動機，而使其在遠距學習時產生困難（鄭琬霖，2021）。

由上述可看出新冠疫情影響下，遠距教學對於學生之學習型態產生重大變革，不論是地點和教學方式改變，亦或是學生自身狀況，再再影響學生之學習成效。

三、遠距教學的困境

在停課期間，大部分學校開始實施遠距教學，雖解決無法實體上課的困擾，卻延伸出很多的問題，研究者將文獻整理歸納出遠距教學常遇到的困境進行說明，以下將分為上課前、上課中、課後進行說明：

（一）上課前

1. 遠距教學設備是否到位

實施遠距教學的條件即為設備，如學生是否有手機、平板、電腦等設備（羅皓文、林志哲，2021）。另外是否有網路支援同步上課都是需克服的問題（劉又慈，2021）。

2. 城鄉的數位落差

儘管網路使用者急速增加，但仍存在數位落差，根據財團法人臺灣網路資訊中心（2020）指出2020年12歲以上的上網率，非偏鄉為83.9%，偏鄉為69.8%，可知臺灣仍存在著數位落差。且即使有網路流量或硬體設備，也不見得能正確使用上課軟體或是搜尋課堂知識（李怡道，2021）。

（二）上課中

1. 師生的班級經營較困難

很多老師指出遠距教學因無法看

到學生導致與學生的互動產生困難（張瑞濱、李建華，2021）。且上課需花很多時進行點名，並隨時注意學生是否跟上教師的上課節奏。

2. 教師製作教材耗時

遠距教學不同於實體教學，在授課前，教師要將教學內容轉換成線上教學教材。還須學會至少一種的線上教學工具及其功能，如使用 google meet 進行課程，老師須學會如何引導學生使用，及如何進行螢幕錄影等，對於資訊不熟悉的老師顯得吃力（洪翊甄，2021）。

3. 學生專注度不足

張瑞濱、李建華（2021）在遠距教學期間，由於非在學校教學場域容易造成學生分心。而鄭琬霖（2021）也指出特殊教育學生在實體課程時即需要教師的提醒才能專心上課，更何況是遠距教學。

4. 操作型課程難以實施

湯誌隆（2021）指出在學習基礎技能務必親自操作體會，才能拿捏技能的訣竅，但這是遠距教學最困難的地方。鄭琬霖（2021）也說明特殊教育學生對許多抽象概念需要透過操作來理解，但遠距教學無法讓學生藉由操作實際物品來建立觀念，容易導致學生的學習效果大打折扣。

(三) 課後

1. 評量的實施與公平

線上評量存在著相當多問題，像是公平性，新聞報導（羅一心，2021）逢甲大學某科系為防止學生作弊而訂定出不同的考試規範。

此外，線上評量僅能測量學生基礎知識，無法測出學生綜合性的能力，導致教師、家長皆無法精確的評

斷學生在遠距教學時的學習成效（羅皓文、林志哲，2021）。

2. 課業繳交與訂正過程繁複

線上教學時，學生大多透過翻拍的方式繳交作業，但學生拍出來的照片往往模糊不清，造成老師批改上的困擾（洪翊甄，2021）。

除了繳交功課外，功課訂正方面如何指導學生錯誤處，老師也需花費比實體上課更多時間。

參、研究方法

一、研究設計

本研究採質性研究，透過半結構式訪談，針對雲林縣五位不同學校資源班教師進行訪談，藉由訪談了解受訪教師在新冠肺炎期間實施遠距教學的狀況及困擾。

二、研究工具

(一) 訪談者

訪談者為國立臺中教育大學之研究生，且任職於雲林縣國小擔任資源班教師，故能清楚知道雲林縣在新冠肺炎期間政府所擬定之遠距教學的因應措施。

(二) 訪談提綱

本訪談提綱採半結構式，旨在訪談疫情期間曾實施遠距教學的雲林國小資源班教師，了解其在實施過程所遇到的困境。此訪談主要根據文獻探討歸納出遠距教學可能遇到的問題後，自編訪談題綱。訪談過程中，研究者根據訪談者回應，調整訪談題目、順序，且針對訪談者回答的內容，延伸相關主題，使研究資料更為豐富。

(三) 紀錄工具

研究者使用手機內建錄音軟體，輔以紙筆紀錄訪談。並在訪談前取得

受訪者同意後才進行錄音及訪談。

三、研究對象

依據研究目的，採取立意抽樣方式，選取五位在疫情期間實施遠距教學的雲林縣國小資源班教師為訪談對象，資料如表 3-1。

表 3-1 研究對象資料

	性別	教學年資	學歷
A	男	2 年	大學
B	女	4 年	大學
C	女	1 年	大學
D	女	1 年	大學
E	女	3 年	大學

四、資料分析

研究者以蒐集的資料繕打成文字檔，經閱讀後，擷取相關意義描述之內容，歸納整理成數個面向之主題。

肆、研究結果與討論

在訪談及整理資料中，發現資源班在遠距教學中遇到很多問題，以下就研究結果說明：

一、課前準備

(一)事前演練未落實

停課前，雖訂定各校須自行演練遠距教學，訪談中僅一位老師有演練，「我們學校用規定的酷課雲，結果停課酷課雲當掉有練跟沒練一樣。」(A 老師)，從中可知即使有演練發生狀況仍無法應變。

(二)數位落差

「我開啟共用白板功能，學生找不到，我也沒辦法跟他說清楚……請學生拍功課，往往一張紙上有很多不是功課的內容，我要自己花時間找到功課。」(E 老師)，可知數位落差不只出現在學生端，也在教師端發生，

與洪翊甄(2021)提及教師遠距授課能力不足，不謀而合。

學生端問題還包含無法登入教學軟體、無法清楚拍出功課上傳等。老師端問題為無法排除上課軟體的狀況、上傳影片等。

(三)教師備課方式的改變

鄭琬霖(2021)特教教師實施線上課程，因學生個別差異大，備課時間拉長，在訪談中也有三位老師提及在簡報製作需要花費更多的心力設計上課內容，針對不同障別的學生需要不同的簡報設計，例如：對於自閉症或學習障礙需製作視覺提示步驟，針對 ADHD 需要減少視覺干擾等。

「作業很麻煩，學習單來不及印，只能挑簿本裡簡單的，但這樣練習太少，又要花時間做線上表單。」(B 老師)由此可知，不只課程設計，連作業方面老師也須額外費心。

二、上課過程

(一)無法及時指導及回饋

「雖然是視訊，但主要鏡頭在學生臉上，要等他寫完一題，再把鏡頭轉到功課，才能知道學生狀況，沒辦法像面對面時，馬上看到學生問題。」(C 老師)

羅皓文、林志哲(2021)及受訪老師皆指出線上教學較難立即發現學生錯誤以及一直關注學生是否跟上進度，且學生較難表達自己不會，往往都等到老師上完課請學生練習才發現學生有些概念沒有建立。

(二)操作課程的限制

劉又慈(2021)說明並非所有的科目都適合線上教學，吻合接下來的訪談結果：

「我前一天請學生從家裡找出可

以操作的柱體，但學生找的都不完整，像少某一面，導致學生記到錯的概念。」(B 老師)

從上述了解數學線上課程難以透過操作建立學生相關概念，在生活管理課程教師雖可親自拍影片示範，但難以讓學生掌握動作要領。

(三)班級經營的維護

洪翊甄 (2021) 提及線上課程學生可能會缺席或分心，教師較難提醒，與訪談結果一致，受訪者表示課程中雖可從學生眼神的飄移猜測學生分心，但教師只能用提醒或提問拉回學生注意力，成效有限。

(四)家庭環境的影響

劉又慈 (2021) 提出遠距教學時，家庭是否能提供有利的學習環境，從下面訪談結果看出蛛絲馬跡「第一節上課就看到一位學生的畫面是還在床上躺著。」(D 老師)

有三位教師提及學生在初期上課，家中沒有適合上課的書桌或學生是在客廳、餐桌進行課程，導致學生易受其他家人的干擾，不利學生專心學習。

在家長部分，有教師指出有家長在一旁陪伴孩子上課時，家長會忍不住指導學生而打斷教師的課程或是導致學生無法獨立思考。

三、課後

(一)個別指導的困難

在訪談中發現在指導學生個別的學習困難都要利用課後，且另外與學生或學生家長約時間進行個別指導，很多時候皆是教師下班時間。

(二)評量標準

羅皓文、林志哲 (2021) 指出線上評量無法短時間評量學生綜合能

力，教師難以確認學生是否習得相關知識與訪談結果呼應：

「就不能用之前的考卷，同步組別主要依上課回答狀況評量，非同步，看他們作業，先求有就好，但我自己也不知道評量結果準不準。」(D 老師)

訪談者皆提到在須改變評量方式、降低評量標準。如原本書寫類型的評量，僅能改成選擇或勾選類型。平時成績上也會降低標準，如學生只要按時繳交功課即可，先不要求內容的完整度及正確度。

伍、結論與建議

遠距教學期間雖遇到很多問題，但在將近兩個月的遠距教學期間，讓學生能停課不停學。

針對上述問題研究者提出以下幾點建議：

一、軟體設施的操作

教師可透過相關影音平台如 youtube 提升軟體操作能力。學生方面，教師可將相關技能融入特殊需求課程，如拍照技術和軟體操作，並應用在國、數課程中讓學生熟練。

二、班級經營的原則

教師在實體課程期間先與學生討論相關禮儀、上課地點並建立獎懲制度，讓學生遵守。

三、親師溝通的建立

平日與家長溝通時，應建立良好的溝通管道，事先討論遠距教學的因應對策，讓家長了解教師授課方式及規則。

四、課堂教學的指導

教師在遠距教學時，應密切注意學生學習狀況，課堂中採分階段評估，隨時掌握學生狀況。

五、評量標準的擬定

教師在遠距教學期間，應採多元評量，如觀察評量、口頭評量等適合的方式，不受實體課程紙筆評量的框架限制。

參考文獻

- 李怡道 (2021)。蘇格蘭經驗：被疫情逼出水面的數位落差。《臺灣教評論月刊》，10 (6)，74-78。
- 林志成、黃健庭 (2021)。疫情下的學校行政及教師教學因應對策。《學校行政雙月刊》，135，28-51。
- 洪翊甄 (2021)。國小第一線教師實施遠距教學面臨的挑戰與對策。《臺灣教評論月刊》，10 (11)，111-115。
- 徐吉春、陳美玲、張維倫、吳智偉 (2021)。長期線上教學後的線上評量。《師友雙月刊》，629，165-169。
- 財團法人台灣網路資訊中心。台灣數位落差報告。
https://report.twNIC.tw/2020/assets/download/TWNIC_TaiwanInternetReport_2020_CH.pdf
- 教育部 (2021)。教育部通報因應疫情停課居家線上學習規劃 110 年 5 月 18 日。取自
https://cpd.moe.gov.tw/page_two.php?id=34842
- 張瑞濱、李建華 (2021)。遠距教學常態化問題之探討。《臺灣教評論月刊》，10 (6)，27-34。
- 曾芳琪 (2021)。遠距教學的挑戰—如何因應疫情下學習樣態改變的衝擊。《臺灣教育評論月刊》，10 (9)，145-152。
- 湯誌隆 (2021)。遠距教學在技職體系實務課程之應用。《臺灣教評論月刊》，10 (6)，22-26。
- 劉又慈 (2021)。遠距教學之國中準備好了沒。《臺灣教評論月刊》，10 (6)，44-48。
- 鄭琬霖 (2021)。特殊教育學校在新冠疫情下遠距教學之困境與改善之道。《臺灣教評論月刊》，10 (8)，201-206。
- 顏國樑、胡衣珊 (2021)。後疫情時代對教師教學的影響與因應對策。《教育研究月刊》，323，22-36。
- 羅一心 (2021)。逢甲期末考試規定視訊畫面 學生：竟想到這招。TVBS 新聞網。
<https://reurl.cc/Lm4Lby>
- 羅皓文、林志哲 (2021)。E 公分的教學距離，N 公尺的學習成效。《臺灣教評論月刊》，10 (6)，9-14。
- Lederman, D. (2020). Faculty confidence in online learning grows. *Inside Higher Education*. Retrieved from <https://reurl.cc/ZA9zY3>
- Zhang, W., Wang, Y., Yang, L., & Wang, C. (2020). Suspending classes without stopping learning: China's education emergency management policy in the COVID-19 outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(3), 5

閱讀障礙學生使用 Microsoft Word 語音念讀 增益集評量之探討

葉芯瑜
國立臺中教育大學
特殊教育學系碩士班

吳柱龍
國立臺中教育大學特殊教育學系
副教授

陳滢雅
國立臺中教育大學
特殊教育學系碩士班

摘要

報讀是閱讀障礙學生常見的評量調整，其中以人工報讀為大宗。隨著科技的發展，輔助科技的重要性日漸彰顯，電腦語音報讀的出現亦是如此。本研究旨在探討 Microsoft Word 語音念讀增益集對閱讀障礙學生之評量應用，並選擇中部地區三位國小資源班教師作為研究對象，以了解使用 Microsoft Word 語音念讀增益集對閱讀障礙學生進行評量可能遭遇到的問題及選擇使用該軟體的因素。本研究採個案研究法，並透過個別訪談法進行資料之收集。經由相關資料的分析的結果中顯示，資源班老師對於 Microsoft Word 語音念讀增益集對閱讀障礙學生所使用的問題如下：在硬體設備上老師要熟悉設備以及學校要能夠提供相對應的電腦數量、考試前需要先調整考試的題目、若有圖片的題目無法報讀，需要學生自行念讀、學生對於考試答題掌握度差，電腦月報讀較沒有抑揚頓挫，學生需花較多時間掌握關鍵字、報讀速讀無法依照每位學生的需求進行調整；儘管有些問題，但資源班老師亦有提出選擇使用之因素如下：提升學習動機、學生自主性高、考試公平性高、節省報讀人力。

關鍵字：Microsoft Word 語音念讀增益集、閱讀障礙、評量調整

壹、前言

一、緒論

根據《十二年國民基本教育課程綱要總綱》，為因應特殊類型教育學生之個別需求，學校與教師應提供適當之評量調整措施。過去閱讀障礙的學生因其障礙特質，在評量時多採用報讀的方式。現今有電腦語音報讀軟體的出現，相較之下試卷報讀較耗時耗力，因此研究者想藉由研究來探討使用 Microsoft Word 語音念讀增益集進行評量之歷程，了解電腦語音報讀軟體使用現況和可改進之處，以期能被廣泛使用。

二、研究目的

本研究透過半結構式個別訪談蒐集有關資源班教師應用 Microsoft Word 語音念讀增益集於閱讀障礙學生評量之資料，以了解此評量調整方式的優勢和困境，讓電腦語音報讀系統能更廣泛運用到特教的評量調整中。根據上述研究者提出的研究目的如下：

- (一) 探討國小資源班老師使用 Microsoft Word 語音念讀增益集對閱讀障礙學生進行評量所遇到的問題。
- (二) 探討國小資源班教師選擇 Microsoft Word 語音念讀增益集對閱讀障礙學生進行評量之因素。

貳、文獻探討

一、語音報讀軟體在特殊教育之應用

評量在學習中是不可忽視的一環，其不僅是檢視教師教學的重要手段之一，同時也能透過評量結果分析學生的學習問題。因此在每個學生的學習歷程裡評量並非罕事，但特殊教學生在評量上需要進行調整來補償因障礙而產生的困難，如果學校在評量上未能根據學生需求進行調整，不但無法反映學生真實的學習狀況，還可能造成其學習成就感低下而降低學習動機（張瑞娟，2011）。而閱讀障礙的學生在讀題上本來就比較吃力，評量試卷的符號、不同的格式和排版方向和文字行距都會影響其作答表現和速度，因此使用報讀作為閱讀障礙學生的評量調整也十分常見。

劉佑國和楊芸茹(2019)在對輔助讀寫軟體功能進行初探時，以「學習障礙」、「輔助」、「語音報讀」作為關鍵字進行文獻蒐集與探討，發現相關文獻之研究對象橫跨國小至國中的學習障礙學生，運用的教學工具有寫作軟體、電腦語音報讀、電腦多媒體教學和電腦輔助教學等，研究結果都卓有成效。

陳東甫(2007)比較電腦語音文字同步系統以及傳統的重複閱讀策略對

二、資料蒐集方法

本研究透過「個別訪談法」方式進行，並以半結構大綱進行訪談。主要訪談時間在 2021 年 12 月間，每次訪談時間大約為 40 分鐘，每次訪談均在受訪者同意下進行錄音，以確保研究之信效度。

三、資料處理與分析

為了使得資料在分析上更加容易，研究者將訪談資料進行編碼，每一位老師皆僅有訪談一次，所以主要代碼編號為訪談加上日期，例如 2021 年 12 月 11 號訪談，表示方式為「訪談 20211211」。

於識字困難學生在學習上之成效，針對有跳行跳字問題的學生，提出採用電腦語音文字同步系統輔助閱讀之建議。劉永立(2005)的研究從閱讀效能的角度分析電腦語音合成系統功能，結果發現可以提升個案的閱讀正確率和理解率。陳盈臻(2016)運用電腦語音合成系統(NVDA)改善國小皮質損傷學童閱讀困難，不只提升其閱讀速度及正確率，還提高回家作業的完成率、正確率與完成時間。

綜上所述，電腦語音報讀系統對於學習障礙學生閱讀的幫助顯著，且在評量表現上也有所成長，不單只是答題的正確率提升，在完成和閱讀速度上都可以看見進步，更重要的是在閱讀理解的改變，能使他們的學習相對不吃力，更有動機和動力學習。

參、研究方法

一、研究對象

本研究採個案研究法進行研究，為了解資源班教師在使用 Microsoft Word 語音念讀增益集優點及限制，研究以立意取樣之方式，訪談四位曾在段考時使用過 Microsoft Word 語音念讀增益集的中部地區資源班教師，並給予相關優點及建議。

肆、研究結果與討論

經過相關的資料分析與整理歸納，

以下將針對研究者對國小資源老師針

對閱讀障礙學生使用 Microsoft

Word 語音念讀增益集的訪談內容細

分為三大部分敘述說明，第一部分為

國小資源班老師使用語音念讀增益集

進行評量所遭遇之問題；第二部分為國小資源班老師使用語音念讀增益集進行評量之因素。

一、國小資源班老師使用 Microsoft Word 語音念讀增益集進行評量所遭遇之問題。

在使用上雖然有諸多優點如提升學習動機、學生自主性高及節省報讀能力等等，但國小資源班老師在正式使用上還是面臨了少部分的限制與問題，將所彙整之訪談分為使用前準備階段與使用後所遇之困境敘述說明。

首先在使用前階段，訪談者們均提出提出在電腦安裝程序與事先需要調整內容之困境。

(一) 老師若不熟悉電腦設備，對於安裝流程會有難度，訪談中提及另一方面學校可提供的電腦數量也是一大

難題，若沒有提供足夠的電腦數量則無法使用來完成考試。

(二) 在考試前需要事先調整考試卷題目內容。

在處理考試題目上，像是國字注音的大題需要事前調整以及匯入電腦，就需要提前拿到月考考卷，有些老師可能換擔心會有洩題方面的風險，或是受到質疑學生的成績是否會因為此軟體的使用而有公平性的疑慮。

(三) 在考卷上的圖片無法報讀，需要孩子自行念讀，不過有一位訪談者認為這並不事什麼壞處，孩子還是需要自行閱讀的能力。

「所以一旦他圖片裡面的一張圖裡面有一些文字，那他整個是一個圖檔是讀不出來。所以那個部分還是需要孩子們自己讀，我覺得也沒有不好，因為

孩子還是需要部分自己透過自

己的閱讀能力來解讀」(訪談

20211214)

(四) 學生對於考試答題的掌握度較差，由於電腦報讀，有問題的文字過長，報讀時較沒有抑揚頓挫，學生需要花多一些時間才能掌握到問題的關鍵字。

「有的文字太長，報讀較沒有抑揚頓挫，小朋友會花滿多時間了解關鍵字」(訪談 20211215)

(五) 在報讀的速度上，沒辦法剛好按照學生之需求，當考試卷太多時，速度較難調整至學生所需要之需求，反而人工會更好調整至學生所需要的情形。

二、國小資源班老師選擇使用

Microsoft Word 語音念讀增益集之

因素。

以下經過訪談文件整理分析將分

為四大項來做說說明：

(一) 提升學習動機

國小年齡的小朋友看到電腦都很興奮，使用電腦報讀，學生會感到很興奮與新奇，因此漸漸使他們願意有學習得動力。透過報讀的行為不單有好

奇心，也讓閱讀障礙的學生得到幫助，使他們看到文字不會念的挫折感消失，也成功使他們燃起想要學習的動力。

(二) 學生自主性高

學生可以透過自己的點讀來決定想要聽到的詞句，並且沒有任人可以干涉學生聆聽的次數。

「因為學生可以自己點讀，不需要一直聽著老師的報讀」(訪談 20211214)

(三) 考試公平性高

原來以人工報讀，老師可能會語氣上有加重或是表情上也提示的情形，因此使用電腦報讀都一致性的語氣，使得公平性增加。

(四) 節省報讀人力

透過電腦報讀即代替了老師需要人工報讀的行為，因此在月考時就不需要加強人力在幫忙報讀的工作上，適度的減輕老師的負擔。

「那有老師這個軟體之後，我們發現應該是會可以服務更多人，然後不用很辛苦的找人力來幫忙念讀，所以我們就決定用這個軟體」(訪談 20211215)

伍、結論與建議

本研究訪談資源班教師對於 Microsoft Word 語音念讀增益集的看法後，資源班老師對於 Microsoft Word 語音念讀增益集有許多正向的回饋，以下也給予對於未來若有相關人員要使用 Microsoft Word 語音念讀增益集三點建議：

1. 此軟體在有些設定上需花費些時間操作，故讓學生使用前，教師務必要先熟悉軟體上之操作。
2. 考試前要在測試確認硬軟體設備沒有問題，確保學生考試之流暢度。
3. 教師本身務必遵守考試倫理，因為教師會先看到考試卷，若考試卷未經妥善處理，對於學生及其他老師皆會有不良之影響，除此之外，考試內容教師亦要檢查，特別像國語考卷，若有國字注意或是改錯字，涉及到跟語音相關題目，皆要讓學生自己讀題，不然會有失考試公正性。

陸、參考文獻

- 張瑞娟(2011)。報讀試題與口述答案對國小學習障礙學生學科測驗表現之影響(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學。
- 陳東甫(2007)。電腦語音文字同步系統結合重複閱讀教學對識字困難學生學習成效之研究(未出版之碩士論文)。國立嘉義大學。
- 陳盈臻(2016)。運用電腦語音合成系統改善國小視皮質損傷學童閱讀困境之個案研究(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學。
- 劉永立(2005)。電腦語音合成系統對國小閱讀障礙學生閱讀效能之影響(未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學。
- 劉佑國、楊芸茹(2019)。輔助讀寫軟體相關功能之初探。東華特教, 61, 13-22。

不同識字教學策略對兩位國小學習障礙學生 識字成效之研究

李昀蓁
苗栗縣大湖國小
資源班教師

王姿燕
苗栗縣大湖國小
巡迴輔導教師

陳姿吟
苗栗縣文山國小
特教班教師

摘要

本文旨在探討不同識字教學策略運用在國語文外加課程中，提升國小學習障礙學生識字能力之成效。閱讀相關文獻，整理並歸納不同教學策略之內容後，研究者決定使用部件識字教學法及意義化識字教學法同時作為介入策略。以兩位學習障礙識字困難學生作為研究對象，實施6次教學活動，並記錄前後測結果分析，結果顯示，此二種識字教學策略能有效提升國小學習障礙學生識字能力表現。

壹、前言

一、研究背景

學習障礙學生係為我國目前特殊教育服務對象的最大宗，而識字困難學生亦佔多數，研究者認為，識字影響了整體學習的成效，許多學生都會因為識字的困難，影響了寫字、閱讀也影響了數學科學習的表現，因此，研究者蒐集了與識字教學相關的文獻，並加以整理，期能針對不同學生的優勢給予最適切的識字教學策略。

二、研究目的

本研究旨在探討部件識字教學法及意義化教學法對國小學習障礙學生識字成效。

貳、文獻探討

一、學習障礙學生

我國110學年度一般學校學習障礙學生人數總數為16792人（教育部，2021），為所有障礙類別之冠。

依據「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」（2013）提到學習障礙成因系為神經心理功能異常病，並且主要困難出現在聽、說、讀、寫、算等學習，鑑定基準也提及除智力需正常或正常以上外，個人內在能力亦必須出現顯著差異，並影響聽覺理解、口語表達、識字、閱讀理解、書寫、數學運算，並經一般教育介入後，仍難有效改善。

在IDEA和弗吉尼亞州法規亦指出特定型學習障礙是指在理解或使用口語及書面語的基本心理過程障礙，並表現在聽、想、說、讀、寫、拼寫或進行數學計算的能力有困難。（Silvana Watson, Ph.D., 2017）

王瓊珠（2018）指出，學習障礙包含以下幾格概念：1. 成因是中樞參經系統功能異常。2. 學習障礙是異質性的群體。3. 內在能力有顯著差異。4. 要困難在聽、說、讀、寫或算等基本學業技能。5. 符合「排他條件」和特殊教育需求。

二、識字困難

認字包括字形辨認、字音辨讀及字義搜尋三種活動。(孟瑛如, 2009)

字形覺識是指使用部首、部件組織成一個字的敏感性。(Silvana Watson, Ph.D., 2017) 字形覺識困難的學生經常依賴常見字, 難以應用部首、部件的知識來了解詞語, 並容易將常見字混淆, 導致書寫錯誤率高, 書面表達困難。

(Auspeld., 2019) 學習障礙的孩子也多有字形覺識的困難, 並影響孩子在識字、寫字、閱讀甚至是數學學習方面的習得。

拼字障礙亦是學習障礙兒童最容易被察覺到的困難(韓福蓉、曹光文, 2011) 在教學現場, 識字困難的孩子不僅出現於學習障礙兒童身上, 亦會出現在智能障礙、自閉症等學生身上, 而識字又是日常生活中非常基礎的能力, 研究者本身身為特教老師, 亦在識字教學策略上廣泛學習不同教學策略, 以利在教學上能提供學生更多樣更適合學生的識字教學策略, 以使學生的識字成效提升。

三、不同識字教學策略

識字教學分為「集中識字」和「分散識字」, 而學校國語科的識字教學屬於「分散識字」, 讓兒童以自然的方式閱讀文章並了解字義; 但國內特殊教育學生多以「集中識字」教導特殊需求學生, 以系統化的方式教導識字, 使學生能於短時間內吸收並掌握組字規則。

為此, 研究者分別以以下集中識字及分散識字教學的不同教學策略為例, 蒐集相關文獻做整理, 並以文獻佐證不同教學策略是否對國小學習障礙學生的識字能力是否有提升。

(一) 部件識字教學法

部件識字教學法係為分散識字教學策略, 是從部件的分析著眼。不同於部首和筆劃, 是漢字組成的零組件, 解析時需有一致性, 可使用在所有漢字的學習, 但容易使教學者不知如何分析漢字

的部件才妥當。(王瓊珠, 2010)

李盈臻(2012)指出部件識字教學法對國小學習障礙學生的讀寫、讀字、寫字均有提升效果且對讀寫學習具有社會效度。

(二) 意義化識字教學

意義化識字教學法是利用六書原理及文字本身的形音義線索或記憶線索, 設計有助於記憶漢字的方法。(王瓊珠, 2010) 例如: 「孤」就是「孩子吃瓜子很孤單」。

陳怡君(2018)指出意義化識字教學對國小學習障礙學生的「生字認讀」、「聽詞選字」、「生字聽寫」的表現均有立即及保留成效, 且學習障礙學生對意義化識字教學策略有良好的滿意度。

(三) 部件意義化識字教學

部件意義化識字教學法為李雪娥在2007年提出的識字教學法, 因李雪娥嘗試將不同識字策略應用於學習障礙學生的補救教學, 它是以「部件識字教學法」及「意義化識字教學」為基礎, 發展而來的識字策略。此教學法以象形、會意或奇特聯想的方式拆解部件, 透過有意義的聯想將部件故事化, 教導學生認識國字字形組合並造詞。(劉蘋誼, 2018)

另外, 部件意義化識字教學對國小學習障礙學生識字學習有立即與維持成效, 但對於組字規則能力無明顯介入差異。(劉蘋誼, 2018)

(四) 圖像化識字策略

圖解識字教學, 乃以圖像的方式呈現造字本義、介紹字形演變、解釋相同成分的字、分析形似字。(周碧香, 2008)

圖像化識字策略符合漢字結構和認知上的特色, 以圖像的方式來呈現, 對於象形、指示、會意字可以回溯到原始圖形以解說字義, 可使學習者快速掌握、理解和記憶並大量累積識字量。

(林佳儀, 2011)

圖像化識字教學策略係為分散識字

教學策略，近年來坊間出版了各式各樣的圖像化識字教材，提供了特殊教育教師許多方向來教導特殊需求兒童提升識字能力。黃炳勳（2014）指出，在識字研究上，以圖像做為提示媒介，常和各種識字教學法做結合，應用在識字困難兒童或智能障礙兒童識字教學上，有良好的學習成效。

（五）基本字帶字識字教學

基本字帶字識字教學法係為集中識字教學策略，基本字係指組成字的核心字，由核心字加入不同元素，便可組成一組字，目的是希望降低學習者負擔，並能舉一反三。（王瓊珠，2010）舉例來說：以「采」作為基本字，加上不同元素可以形成「採」、「彩」、「睬」、「睬」等字。

此種教學法的優勢是可以讓學生產生有組織的學習，將所學到的字群和其內涵的部件配對

基本字帶字識字教學法對國小二年級學習障礙學生識字能力的提升有立即成效但不具保留效果（魏民鈞，2019）

（六）字族文識字策略

字族文識字策略係為集中識字教學策略，其與基本字帶字的構念相同（王瓊珠，2010），使用步驟為1. 取基本字，再帶出一組字。2. 將此一組字分別造詞，再創作組合成短文或韻文。3. 教導學生「基本字」。4. 將此一組字做生字教學。5. 認識更多語詞做造詞。6. 由基本字→字族→字族文，讓學生在短時間學會識字、組字概念、字族、造詞、造句、閱讀與創作。（孟瑛如，2009）

劉欣惠（2009）認為字族文識字教學能增進學生之識字成效，部分研究並認為有類化成效。

（七）其他識字教學策略

蔣明珊（2006，引自何三本，2001、羅秋昭，1999）指出，語文科識字教學原則包含以下四項：1. 應用拼音能力，增加識字量。2. 從詞彙教導有意義的文字。3. 加強音近、形似字的解

說。4. 教導筆畫規則、筆順、字形結構。

孟瑛如（2002）亦指出，若學生辨識形似字困難，可教導熟悉字的寫法及各部首的意義、並同時呈現相近字，請學生指出其中的差異，教師亦可將易混淆字分開教學，或帶入詞或句中，從詞或句中學其意義及字形。

參、個案探討

一、研究參與者

本研究之研究參與者為研究者所服務之巡迴學校的兩位六年級雙胞胎學生（哥哥為個案甲、弟弟為個案乙），兩位學生為苗栗縣特殊教育學生鑑定及就學輔導會所鑑定之學習障礙，亞型為識字、閱讀，並伴隨單純性注意力問題，研究者安排之課程為外加國語文課程兩節、學習策略一節，因與研究參與者之班導師討論學生學習情形時，導師表示因學生已六年級，在原班課程中，大多會從閱讀理解及延伸活動、延伸閱讀為主，無法一直停留在叮囑兩位個案的識字與寫字上，故希望透過研究者的外加課程，加強研究參與者之生字學習。

以下說明兩位研究參與者之學習情形：

研究參與者一：課本生字的認讀需花費較多時間、書寫時容易出現同音異字的情形。（以下簡稱個案甲）

研究參與者二：課本生字的認讀需花費較多時間，容易聲調錯誤，通常以詞記字，且容易依賴注音符號提示、書寫時容易以注音符號代替，且會出現同音異字情形，書寫生字亦容易出現鏡像字的狀況。（以下簡稱個案乙）

二、教學策略

研究者在與班導師討論後，決定採用分散識字教學法，採用六年級原年級生字作為教學內容。研究者在教學中通常會結合不同的教學策略，亦有針對不同的字採用不同的教學策略，課堂流程說明如下：



圖一 課堂流程

(一) 課本生字前測：先了解兩位研究參與者對課本生字的認讀程度。普通班教師先指派查造詞作業做為預習後，研究者即以「課文生字填空」之題型作為前測題目。

(二) 採用部件識字教學法：讓研究參與者先自己想一想，生字可以拆解成什麼樣的部件，並用不同顏色的彩色筆標示出來。在經過討論與檢查，協助學生慢慢找到部件分析的共通性規則。

(三) 字形結構：在部件識字教學後，

再給予學生字形結構圖的選項，讓學生選出正確的字形結構圖，並練習一次。

(四) 意義化識字教學：使用意義化識字教學在部件識字教學之後，能使學生將理解部件的意義，找到記憶線索，讓生字變得有意義，也同時能將生字熟記，並同時請學生造詞，將生字賦予更具體的意義。

(五) 課本生字後測：每一節課教學介入後，均對兩位研究參與者進行後測，以與前測同樣類型之試卷，評量兩位研究參與者在教學介入後之課文生字填空正確率。

(六) 詞帶字聽寫活動：透過bingo遊戲或識字測略學習單進行聽寫後測考試，測驗中有時個案會忘記一些生字的部首或部件，研究者就會以前次上課的意義化教學策略給予研究參與者些許提示。

(七) 詞義理解：因課程中有請學生造詞，並講解詞義，故透過聽寫後，請學生將語詞填入句子中，確認學生對詞義的理解程度。

以上為研究者針對兩位學習障礙學生做的識字教學策略，希望能透過教學，讓學生能更理解中文字的組字規則，並透過部件的意義認識更多生字，提升識字成效，並類化至日常生活當中。

肆、結果與討論

研究者以翰林版第十一冊的六篇文本為例，對個案甲及個案乙進行上述教學，並做前後測分析，結果如表 4-1 及表 4-2：

文本名稱	前測 正確率	後測 正確率	是否進步
記得螢火蟲	20%	90%	是
秋去秋來	22.2%	88.8%	是
雪的銘印	47%	82.3%	是
跳躍的音符	33.3%	82.3%	是
孫翠鳳和歌仔戲	22.2%	82.3%	是
蒙娜麗莎的微笑	42.8%	85.7%	是

表4-1 個案甲在翰林版第十一冊文本生字教學介入之前後測表現
註：研究者自行整理。

文本名稱	前測 正確率	後測 正確率	是否進步
記得螢火蟲	30%	100%	是
秋去秋來	16.6%	94.4%	是
雪的銘印	17.6%	70.5%	是
跳躍的音符	38.8%	70.5%	是
孫翠鳳和歌仔戲	22.2%	82.3%	是
蒙娜麗莎的微笑	50%	100%	是

表4-2 個案乙在翰林版第十一冊文本生字教學介入之前後測表現
註：研究者自行整理。

表 4-1 為個案甲在翰林版第十一冊之六篇文本生字教學介入之前後測表現，在前測時，原班級已預習，由前測可發現，個案甲的正確率均小於 50%，但在教學介入後，個案甲在此六篇文本的後測表現均可達 80% 以上，可說明使用以上教學策略可有效提升學生識字成效。

表 4-2 為個案乙在翰林版第十一冊之六篇文本生字教學介入之前後測表現，在前測時，原班級亦已預習，由前測可發

現，個案乙的正確率均小於等於 50%，但在教學介入後，個案乙在此六篇文本的後測表現均可達 70% 以上，甚至有兩篇文本的生字識字後測正確率達 100%，可說明使用以上教學策略可有效提升學生識字成效。

由表 4-1 及表 4-2 可知，透過字形結構、部件識字教學及意義化識字教學後，個案甲及個案乙均有明顯進步，但個案甲的後測正確率較個案乙表現穩定，研究者

推估，個案乙在生字學習表現可能受到文本生字的難易度而有所不同，但與前測比較，正確率均有提升；由此可知，同時使用此二種識字策略能有效提升國小學習障礙學生識字能力表現。符合李盈臻

(2012)提出部件識字教學法對國小學習障礙學生的讀寫、寫字均有提升效果之研究結論，亦符合陳怡君(2018)指出，意義化識字教學對國小學習障礙學生的「生字認讀」、「生字聽寫」的表現有立即及保留成效。

伍、研究限制與建議

一、研究限制

(一)本研究僅以兩位六年級識字困難學生作為研究對象，無法推論至全體學習障礙學生之識字成效。

(二)本研究內容之前後測試卷皆為研究者自編教材，皆未進行信、效度分析，僅能作為教學實務之參考。

二、研究建議

(一)本研究在對目標字進行意義化過程時，係以教師直接講述該字之意義為主，建議未來在教學中可讓學生自行發表對目標字的解釋，加深對目標字之印象。

(二)本研究以高年級識字困難學生作為研究對象，配合學生特性及需求，結合部件識字教學及意義化識字教學策略做教學介入，未來若想以低年級作為研究對象，受限低年級識字量及詞彙量，建議可再結合圖像化識字策略作為介入策略之一。

參考文獻

- 王瓊珠(2010)。突破閱讀困難：理論與實務。臺北市：心理。
- 王瓊珠(2018)。學習障礙：理論與實務。臺北市：心理。
- 李盈臻(2012)。部件識字教學對國小讀寫困難學生讀寫學習成效之研究。國立臺東教育大學，臺東縣。
- 李雪娥(2021)。漢字部件意義化教學對國小學習障礙語文學習成效之研究。國立嘉義大學，嘉義縣。
- 林佳儀(2011)。應用不同教學媒材之圖像化識字策略對國小識字困難兒童識字成效之研究。國立臺南大學，臺南市。
- 孟瑛如(2002)。學習障礙與補救教學—教師及家長實用手冊。臺北市：五南。
- 孟瑛如(2009年3月2日)。學科學習基本入門——談識字教學。財團法人國語日報社。
<https://www.mdnkids.com/specialeducation/detail.asp?sn=689>
- 周碧香(2009)。圖解識字教學原理探討。臺中教育大學學報：人文藝術類，23(1)55-68。
<http://ntcuir.ntcu.edu.tw/bitstream/987654321/1398/2/99.pdf>
- 陳怡君(2018)。意義化識字教學策略對國小學習障礙學生識字學習成效之研究。國立臺東教育大學，臺東縣。
- 教育部(2013)。身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法。臺北，教育部。
- 教育部(2021)。110學年度一般學校各縣市特教類別學生數統計(身障)。取自特殊教育通報網。
- 黃炳勳(2014)。圖像識字教學策略應用於智能障礙學童國字識寫之行動研究。國立臺東教育大學，臺東縣。
- 劉蘋誼(2018)。部件意義化識字教學法對國小學習障礙學生識字成效之研究。國立臺中教育大學。臺中市。

劉欣惠 (2009) 。字族文識字教學對國小識字困難學生生字學習成效之探究。國立臺中教育大學。臺中市。

蔣明珊 (2006) 。學習不落單—語文教室裡的課程調整。臺北市：心理。

魏民鈞 (2019) 。基本字帶字識字教學法對提升學習障礙學生識字成效之研究。國立臺中教育大學。臺中市。

羅宇真 (2018) 。高頻字優先教學法對國小閱讀障礙學生識字學習成效之探討。國立清華大學。新竹縣。

Auspeld(Ed.) (2019) .*Remediation Strategies for Students with Orthographic Processing Difficulties*.<https://auspeld.org.au/>

Kirk, Gallagher, Anatsiow, & Coleman (2011) 特殊教育概論 (第二版)。(韓福蓉、曹文光譯)。雙葉書廊。(原著出版於 2006 年)

Silvana Watson, Ph.D. (2017) .*Virginia Guidelines for Educating Students with Specific Learning Disabilities*. *Virginia Department of Education* , 6-7.

國內學習障礙學生提升自我概念相關研究之現況

向修平

花蓮縣玉里國中

特教教師

摘要

本文旨在探討國內提升學習障礙學生自我概念之研究情形，比較相關研究文獻的研究結果，並期望其研究結果能對研究者及教學者在提升學習障礙學生的自我概念上有所助益。

壹、前言

一、研究動機

根據109年度特殊教育統計年報，目前高級中等以下學校特殊教育學生中，身心障礙類別中以學習障礙類學生佔全體的32.28%，為特殊需求學生中人數最多的類別，學習障礙學生其鑑定的鑑定基準為1.智力正常或在正常程度以上。2.個人內在能力有顯著差異。3.聽覺理解、口語表達、識字、閱讀理解、書寫、數學運算等學習表現有顯著困難，且經確定一般教育所提供之介入，仍難有效改善。根據鑑定標準可知學習障礙學生智力表現為正常，在生活表現與一般學生無太大差別，也因此讓他們在學業上的表現不佳被教師或家長認定或誤解是懶惰、不認真或是故意調皮等等。

自我一詞源於1890年，由心理學大師William James在心理學原理一書中所述，到了1951年人本主義心理學Rogers更闡明自我概念為個人對自我的多面向想法，包含對自我在能力、性格、與人事物之間和成敗經驗的正負

向評價，自我概念的發展會隨著個體所處的環境和成長歷程中產生變化與發展(張春興，2007、郭為藩，1996)。

Shavelson、Hubner與Stanton在1976提出了自我概念多層次階層架構，認為自我概念有七種特質包括了組織性、多面向性、階層性、穩定性、發展性、評價性與區分性，並提出自我概念可分為學業性的自我概念，其中包含了各學科如英語、歷史、數學等，另一個為非學業性的自我概念，包括了社會性、情緒和身體等自我概念。胡永崇(2002)指出學習障礙學生在學業及人際關係的長期挫折而自信心下降，負向自我概念對於學生在學習與人際互動又會產生不良的影響，在許多研究中也指出青少年的自我概念與學業成就間呈現持續交互影響的關係(張萬烽，2017)。

Rothman與Cosden(1995)的研究證實一些學習障礙兒童在特定的學業傾向於較低的自我概念。Bear、Minke與Manning(2002)分析自我概念多篇文獻發現學習障礙學生對自我學業能力的看法較不佳，但其他層面自我概念與

一般學生較無明顯差異。國內對於學習障礙自我概念相關研究中，有些研究結果中發現整體自我概念表現為中等及較為正向(朱佑聆，2010；李靜怡、劉明松，2011；溫國珍，2012；蔡秉昀，2019)，也有些研究指出學習障礙學生的自我概念較普通班學生低落(陳湘茹，2011；鄭世昌，2005)，相關研究中發現學習障礙學生的自我概念中的學業自我概念或學校自我概念相較一般學生較為低落和負向(何美瑩，2014；林宛瑩，2016；徐錫穎，2006；張玉柏，2014)，綜合國內外的研究發現學習障礙學生的自我概念表現並非全面的低落，但是與學業相關的自我概念較為低落。

從國內近十年來的研究中發現學習障礙學生的自我概念對於他們在生活適應、學校適應、人際互動與幸福感等向度都具有高度相關和預測性(何美瑩，2014；吳慧聆，2021；李靜怡，2011；李靜吟，2013；張玉柏，2014；陳俊廷，2015；陳毓嬪，2021；黃竹瑩，2017)，因此自我概念是學生在學校與生活的適應狀態的一項重要指標。自我概念和學業表現間的關係非常密切，自我概念的提昇對於學業的改善將有所幫助(張萬烽，2017)，梁雯媛和孟瑛如(2020)分析教育獎身心障礙學生的得主其成功因素之一就是能擁有正向的自我概念，認為自己與常人一樣，便會更積極的接受所面臨的種種挑戰，透過自我概念的提昇，也能夠有效提升學障學生自我效能(張萬烽，2017)，因此提昇學習障礙學生的自我概對於學生適應情形與自我效能皆有所幫助。

二、研究目的

基於提升學習障礙自我概念之重要性，本研究目的為探究國內在提昇學習障礙學生自我概念之成效，希冀藉由本文的分析能提供特教教師、輔導人員與家長能對學習障礙學生之教學方法與輔導策略。

貳、研究方法

本文採用黃宜屏、吳雅萍、陳佩伶與陳明聰(2016)所統整的系統性文獻分析為四個步驟，分別依序為「定位和蒐集文獻」、「挑選可用的文獻」、「分析文獻」及「資料分析與結果解釋」。

一、定位和蒐集文獻

本研究的對象為學習障礙學生，以自我概念為研究的範疇。本文在「台灣碩博士論文資訊網」中，以自我概念與學習障礙作為關鍵字詞、論文名稱及摘要的搜尋設定，總共有有35篇相關研究。以自我概念與學習障礙在「華藝線上圖書館」作為搜尋設定的關鍵字詞、篇名及摘要，總共有10篇研究。

二、挑選可用的文獻

從搜尋到的研究和文章中，研究者逐篇檢查是否符合提升、促進或影響自我概念有關著文章，經過篩選後，從台灣碩博士論文資訊網中有七篇符合的文獻，「華藝線上圖書館」有一篇符合的文獻，總計八篇相關文獻，其詳細內容見表1

三、分析文獻

本文所分析文獻是以研究對象、研究方法、介入的課程與研究結果四大面向作為分析的向度。

四、資料分析與結果解釋

統整資料後，根據研究對象、研究方法、介入的課程與研究結果進行文獻的分析。

表 1

提升學習障礙者自我概念國內相關研究

研究者 (年代)	研究對象	研究方法	介入的課程	研究結果
葉莉瑄 (2003)	國小四年級學習障礙兒童	行動研究	視覺藝術表達為主的藝術治療小團體輔導	對各項的自我概念有些微提升的效果，以學校自我概念進步最為顯著。
劉婉鶯 (2006)	國小四到六年級學習障礙兒童	行動研究	將為期十週，每週兩次，每次四十分鐘的繪本教學	1. 學障兒童能表現正向自我概念。 2. 自我概念有正面提升。
黃書瑩 (2007)	國小身心障礙資源班 6 位學障兒童	前實驗設計中的單組前後測設計	多媒體繪本教學	在課程介入後，自我概念有達顯著進步。
楊靖婷 (2014)	國中學習障礙學生	實驗組控制前、後測及追蹤測量的準實驗設計	現實治療團體	1. 能立即提升整體的學業相關自我概念。 2. 學業我的自我概念有持續提升，但能力我和學校我的自我概念未能持續提升。
陳嫻足 (2018)	國小高年級的學習障礙學生	行動研究	桌上遊戲	1. 是具有可行性。 2. 以傳情畫意的桌上遊戲最具有成效。 3. 對自我概念中學校自我概念、情緒自我概念和外貌自我概念有正向的改善效果。
廖昇業 (2020)	學習障礙成人	行動研究	治療模式 (1)建立關係 (2)辨識 (3)連結 (4)架設舞台 (5)面對挑戰 (6)結案	治療模式能提升個案的學習適應力、改變自我概念。
陳禹君 (2021)	五位國小六年級學習障礙學生	實驗研究之單組前後測實驗研究	桌上遊戲(最佳策略王)教學課程	對受試者之人際自我概念有進步。
吳維恩、王伯宇、陳渝苓 (2021)	國中學習障礙學生	行動研究	定向越野運動	對受試者的自我概念具有正向影響。

資料來源:研究者自行整理

參、現況與建議

從過內提升學習障礙自我概念的文獻中，以不同的面向歸納其現況與建議，以下就研究對象、介入課程、研究方法與研究結果作說明如下：

一、研究的對象

國內在提升學習障礙自我概念的研究對象中有五篇為國小學生(陳禹君, 2021; 陳嫻足, 2018; 黃書瑩, 2007; 葉莉瑄, 2003; 劉婉鶯, 2006), 二篇為國中學生(楊靖婷, 2014; 吳維恩、王伯宇、陳渝苓, 2021), 一篇為成人(廖昇業, 2020)。而國小學習障礙學生中兩篇為高年級(陳禹君, 2021; 陳嫻足, 2018), 一篇為四年級學生(葉莉瑄, 2003), 一篇為國小四到六年級(劉婉鶯, 2006), 另有一篇未特別說明的年段(黃書瑩, 2007;)。

二、介入的課程

在提升自我概念所運用的課程中有兩篇是使用繪本教學(黃書瑩, 2007; 劉婉鶯, 2006), 兩篇是運用桌上遊戲(陳禹君, 2021; 陳嫻足, 2018), 三篇運用治療模式其方式分別藝術治療小團體輔導、現實治療團體、及治療模式(葉莉瑄, 2003; 楊靖婷, 2014; 廖昇業, 2020), 一篇是運用定向越野運動教學(吳維恩、王伯宇、陳渝苓, 2021)。

三、研究方法

使用行動研究的文獻共有五篇(陳嫻足, 2018; 葉莉瑄, 2003; 廖昇業, 2020; 劉婉鶯, 2006; 吳維恩、王伯宇、陳渝苓, 2021), 使用準實驗研究的文獻共有三篇(陳禹君, 2021; 黃書瑩, 2007; 楊靖婷, 2014)。

四、研究的結果

以不同自我概念的向度進行分析，文獻中劉婉鶯(2006)的繪本教學、廖昇業(2020)的治療模式、葉莉瑄(2003)的藝術治療以及黃書瑩(2007)的多媒體繪本教學吳維恩、王伯宇、陳渝苓(2021)的定向越野運動等五篇對整體的自我概念有提升之效果。葉莉瑄(2003)的藝術治療以學校自我概念提升最多，楊靖婷(2014)的現實治療團體對於學業我的自我概念有提升效果，陳嫻足(2018)的桌上遊戲教學對自我概念中學校自我概念、情緒自我概念和外貌自我概念有正向影響，陳禹君(2021)的桌上遊戲教學課程對於人際自我概念有提升之效果。整體而言，課程的介入對研究對象自我概念皆有正向提升的效果。

五、綜合分析與建議

從上述的文獻中的各面向歸納出下列幾點：

- (一)從文獻的研究對象歸納可發現，自我概念的議題從國小階段到成人皆受到關注，其中以國小階段篇數最多為五篇。國小階段學生其自我概念發展正處於客觀化期，學生會受到學校、社會文化很大的影響，也是是團體意識發展的重要時期(郭為藩, 1996)，因此提供國小學生相關課程對於自我概念提升頗具影響力。到了國中階段，青少年的自我概念開始趨於成熟與定型階段，但是以本文蒐集的文獻可發現國中學習障礙學生自我概念提升的課程只有二篇，可能的原因是國中階段在校的課業逐漸繁重，在

課業與時間的擠壓下導致相關研究較少。學習障礙青少年自我概念課程仍需大家的重視與努力，這也是未來研究者或教師能夠持續努力的方向。

(二) 文獻中所介入的課程中可發現，不同的課程型態或設計對於自我概念能夠提升不同的面向，因此教師可以針對學習障礙學生的需求和自我概念的情形選擇合適的課程進行教學。在文獻中指出運用桌遊與社交性的課程能提升情緒與人際的自我概念，而運用繪本教學對於整體自我概念亦有提升效果，學習策略的教導與治療模式能針對學校相關自我概念進行提升。在設計活動時，也可考量課程內容與性質去思考如何運用並擴展至其他自我概念的面向，以達到全面向的自我概念提升。

(三) 八篇文獻所採用的研究方法以行動研究五篇為大宗，其餘為為準實驗研究。行動研究是一種研究者因為在教育現場為了解決當前的問題而進行的研究方法，因此從文獻中可看出對於提升學習障礙自我概念是在教育現場中所想要解決的問題。

(四) 從這八篇的文獻研究結果中可發現，透過課程的介入對於自我概念皆有所提升與正向的影響，自我概念的行程是受到環境與教育的影響，課程的介入也是一股重要改變自我概念的力量，趙曉美(2001)研究發現實施理情教育課程較易對

自我概念產生積極的效果，因此期盼未來能有更多的相關課程能夠幫助學習障礙學生自我概念的提升。

(五) 自我概念的理論基礎是來自心理學，在八篇的研究中有三篇是由輔導工作者運用治療模式進行，在他們的研究中都有提及對於學習障礙的特質及教學並非他們的專業，需要特教教師的專業能力，因此在設計自我概念相關課程時，特教教師與輔導教師能發揮自己的專業，運用協同合作更能讓輔導效果更臻完善。

肆、結語

自我概念對於學習障礙學生的學校生活、生活適應及快樂感都有其重要的相關，良好的自我概念能夠幫助學習障礙學生在面對未來的挑戰與困境時，能以更正向、積極和勇敢的心態去面對。從研究文獻中也能發現學習障礙的自我概念可藉由課程的介入而有所提升，因此教師在規劃學習障礙學生的課程時，除了基本課業上的輔導外，可運用繪本、桌遊、輔導及有挑戰性的活動等方式來設計自我概念提升的相關課程，對於學習障礙學生是不可或缺的課程。

參考文獻

- 朱佑聆 (2010)。國小學習障礙學生自我概念之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學。
- 吳維恩、王伯宇、陳渝苓 (2021)。運用定向越野教學對學習障礙學生自我概念發展之影響：行動研究

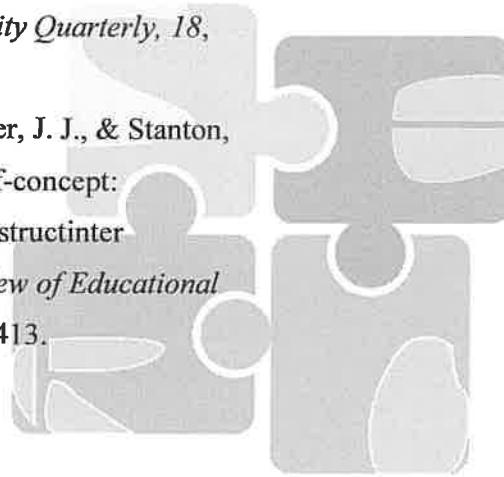
- 的策略。體育學報, 54(1), 65-86。
- 胡永崇 (2002)。學習障礙兒童社會情緒行為的發展及其輔導。國立屏東師範學院特殊教育文集, 4, 173-217。
- 徐錫穎 (2006)。國中學習障礙學生自我概念與同儕接納態度之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學。
- 張玉柏 (2014)。臺北市國小學習障礙學生自我概念與人際關係之研究 (未出版之碩士論文)。臺北市立大學。
- 張萬烽(2017)。學習障礙學生的自我概念及其教育與輔導之介入。輔導季刊, 53(4), 31-41。
- 梁雯媛、孟瑛如 (2020)。總統教育獎得主之身心障礙學生成功因素之探討。特教論壇, 29, 48-74。
- 陳禹君 (2021)。桌上遊戲教學課程對國小學習障礙學生於社會技巧與自我概念影響之探討 (未出版之碩士論文)。國立清華大學。
- 陳嫻足 (2018)。運用桌上遊戲提升國小學習障礙學生自我概念之行動研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東大學。
- 陳湘茹 (2011)。國中普通班與資源班學生自我概念與學習動機之研究 (未出版之碩士論文)。明道大學。
- 陳毓嬪 (2021)。自我概念與自我決定對臺灣國中學習障礙學生快樂感發展趨勢之縱貫研究 (未出版之碩士論文)。銘傳大學。
- 黃宜屏、吳雅萍、陳佩伶、陳明聰(2016)。輔助溝通介入對發展性障礙者表達性溝通成效探討：近六年臺灣研究系統性分析結果。特教論壇, (21), 45-64。
- 黃書瑩 (2007)。多媒體繪本教學提升國小學習障礙兒童自我概念之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學。
- 楊靖婷 (2014)。現實治療團體對國中學習障礙學生之輔導效果 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學。
- 葉莉瑄 (2003)。藝術治療團體對學習障礙兒童的人際關係與自我概念之影響 (未出版之碩士論文)。國立屏東師範學院。
- 廖昇業 (2020)。學習障礙成人自我概念治療模式一行動研究 (未出版之碩士論文)。中山醫學大學。
- 趙曉美 (2001)。自我概念多層面階層結構之驗證暨增進自我概念課程之實驗效果 (未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學。
- 劉婉鶯 (2006)。繪本教學對學習障礙兒童自我概念影響之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學。
- 蔡秉昀 (2019)。國中學習障礙學生自我概念之探究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學。
- 鄭世昌 (2005)。國民中學學習障礙學生自我概念與生活適應之研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化

師範大學。

Bear, G. G. , Minke, K. M. & Manning,
M. A. (2002). Self-concept of
students with learning disabilities:
A meta-analysis. *School
Psychology Review, 31(3)*,
405-427.

Rothman, H., & Cosden, M. (1995). The
relationship between
self-perception of a learning
disability and achievement
self-concept and social support.
Learning Disability Quarterly, 18,
203-212.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton,
G. C. (1976). Self-concept:
Validation of construct inter-
procedations. *Review of Educational
Research, 46(3)*, 413.



[南投特教] 第 34 期徵稿

一、徵稿對象：

國內外特教學者專家、大專校院師生、機構人員、各級主管教育行政機關人員、全國高中職及中小學幼稚園教師、關心特殊教育事務的家長及人士、全國高中職及中小學特教學生均歡迎投稿。

二、徵稿範圍：

- (一) 特教政策與行政。
- (二) 特教班級經營與管理。
- (三) 特教課程與教學。
- (四) 特教相關學術論著。
- (五) 特教心情點滴。
- (六) 特教學生文章作品。
- (七) 家長專欄。

*稿件以中文撰寫為限。

三、截稿日期：中華民國 111 年 10 月 28 日之前。

四、審查方式：

- (一) 初審：編輯群就目錄徵稿範圍及文稿格式進行初審及校對。
- (二) 審查：以匿名方式送所屬領域二位專家學者審查。若文稿需修正，作者必須於二週內依審查意見修正。所有文稿之審查要項包括實質內容（主題重要性、研究方法、參考文獻、文字與組織結構、研究成果之學術性或應用性等）及文稿格式（是否符合本刊物規定）等。

五、篇幅限制：

每篇著作以不超過五千字為原則，但經審查委員認定有必要並合乎篇幅規定者，得提編審委員會通過後予以刊載。

六、投稿方式：

投稿請用電子檔案 (WORD)，mail 至 t104108@mail.skjhs.ntct.edu.tw，
[主旨] 南投特教第 N 期作者名投稿；實例：南投特教第 33 期李小明投稿，
[稿件檔名] 作者名：標題.doc；實例：李小明：一無所缺的人生.doc

七、稿件格式：

- (一) 稿件請以單行間距之 12 號標楷體或 Times New Roman 字體橫書直向於 A4 規格紙張，上下左右邊各留 2.5 公分。
- (二) 稿件請參照 APA 格式，以 WORD 2007 版以上軟體編輯文稿。
- (三) 請附中文摘要、內容調整為兩欄。

八、作者注意事項：

(一)本刊刊登之著作，版權歸本中心所有，作者擁有著作及人格權，文責由作者自行負責，非經本中心同意，不得於其他刊物再行發表。

(二)作者資料請另附於文後註明姓名、筆名、服務機構(校名)、職稱、聯絡電話、通訊地址，以便聯繫。

九、稿酬：文字一千字柒佰伍拾元整(一個字 0.75 元)。

※礙於預算有限，著作超過五千字將以五千字的稿酬計算。

十、獎勵方式：

(一)投稿稿件經審查後刊出者，特教資源中心核發半年刊證明及刊物一本。

(二)本縣教育相關人員投稿稿件經審查後刊出者，由本府列入該校特教評鑑加分項目，以茲鼓勵。

(三)本縣教育相關人員投稿稿件經審查後刊出者(限出版內容前一至四項)，且對本縣推動特教工作積極建議，本府將擇優兩篇頒發獎狀乙紙(與稿酬擇一)。

南投特教

■發行人：林明濠縣長

■編輯指導委員會

主任委員：陸正威處長

副主任委員：王淑玲副處長

■編輯團隊

執行編輯：陳俊翰組長

校對人員：陳俊翰組長、全良泓組長

編輯人員：陳俊翰組長

■發行單位：南投縣政府

■出版日期：中華民國 111 年 6 月



南投縣特教資源中心
Special Education Resource Center