

國立臺灣師範大學特殊教育學系、特殊教育中心  
特殊教育研究學刊，民89，20期，97-110頁

# 國小中文讀寫障礙學生國語課 學習行為特徵檢核表之編製報告\*

林素貞

國立彰化師範大學

本研究旨在發展「國小中文讀寫障礙學生國語課學習行為特徵檢核表」，以提供(1)篩選國小低年級中文讀寫障礙學生，(2)瞭解學生在國語課之學習適應狀況，以作為中文讀寫障礙學生特殊教育需求評估之用途。本檢核表內容主要根據本三年期研究計劃之第一年的結果：「國小低年級中文讀寫障礙學生注音符號和字詞學習特質及有效學習策略之研究(I)」所編製而成，編製過程共計有九個步驟，包含預試題本、修訂題本(一)、修訂題本(二)和正式題本四個修訂過程。本研究對象涵蓋國小一至三年級學生，總計包含52位中文讀寫障礙學生和51位對照組之非中文讀寫障礙學生，此52位中文讀寫障礙學生皆經過鑑定為中文讀寫障礙學生，而在資源班就讀之特殊教育學生。兩組研究對象皆予以進行教室自然觀察紀錄和檢核表的評估，本研究即根據檢核表的評估結果得分，以建立區分是否為中文讀寫障礙的參考性切截點。本研究之統計分析共計運用百分比、相關分析、t考驗，和兩組平均數相加之平均值的切截點等統計方式。

本研究結果為發展出具有篩選中文讀寫障礙學生功能之學習行為特徵檢核表，其中包含：「教室觀察紀錄表」和「中文讀寫障礙學生國語課學習行為特徵檢核表」兩部分；此外本研究亦提出三點建議以提供未來相關研究之參考。

關鍵字：國小一年級至三年級、中文讀寫障礙學生、篩選工具、國語課、教室行為觀察、國語課學習行為特徵檢核表。

---

\* 本文為行政院國家科學委員會專案補助之研究計畫「國小低年級中文讀寫障礙學生字詞學習特徵及有效學習策略之研究(II)」，補助編號為NSC-87-2413-H-018-012-F5。

## 研究緣由與目的

我國有關中文讀寫之學習障礙者的特徵研究仍尚屬發展階段，有關此類學習障礙學生的特質研究，歷年來乃包括郭為藩（民67）對我國閱讀缺陷兒童問題之調查；蘇淑貞、宋維村和徐澄清（民73）對臺大兒童心理衛生中心就診之20個個案，所做之字詞表現錯誤分析；以及陳玉英（民83）對90名臺北市國小一年級資源班學生，所做之錯別字的錯誤分析等等。以上研究之共同發現為中文讀寫障礙學生的學習特質計有：對相似字形的混淆、同音字及相似音字的混淆、字形結構倒置、有過度活動現象、以及做功課時耗時較久等現象。

以上研究對我國中文讀寫學習障礙學生的行為特徵，確實提供了初步大略之概廓，然而由於上述研究結果，乃來自於橫斷性的靜態資料之分析，因此本研究乃設計了一個三年期的研究計劃，預期從生態環境的動態觀察分析，以了解中文讀寫學生在國語課時的學習行為特徵。此長期計劃的最終目的，乃期盼能增進對這類學生之學習困難的瞭解，更進而提供篩選鑑定此類學生和實施補救教學之依據。本研究乃為此項三年期研究計劃的第二年延續計劃，第一年的研究計劃乃以質的研究法，從事長達一學年之教室自然情境的觀察，以及相關資料的蒐集，因此第一年的研究結果乃建立了中文讀寫障礙學生國語科教室學習行為的特徵資料（林素貞，民87）。第二年研究計劃的重點，即是依據第一年的發現結果，發展成具體可評量的檢核表：「中文讀寫學習障礙學生國語課學習行為特徵檢核表」；本第二年的研究目的，乃希望依據個案的教室學習行為的觀察分析，以協助特殊教育工作者，能早期篩選出具有中文讀寫障礙特徵的學生，並了解此些個案在普通班的學習適應情形，以協助完成中文讀寫障礙學生之早期鑑定和安置工作。

## 文獻探討

中文讀寫學習障礙一詞，約相仿如英文語系之閱讀障礙之定義；此二者皆指個體在正常智力、完整學習環境之下，仍有學習及運用書寫文字符號（中文或英文）之困難。西元1917年，蘇格蘭的一位眼科醫生韓須悟（James Hinshewood）提出了第一份拼音語系之臨床醫學的閱讀障礙完整個案報告（Torgesen, 1991）。這份報告記錄了幾位成人病患，因為腦部受傷後突然失去了本有的閱讀能力，但是他們的其他智力功能卻仍維持未受傷前的正常狀況。爾後韓須悟（James Hinshewood）醫生又繼續擴延他的研究至兒童的病例。此些兒童亦有相當嚴重的閱讀上的學習困難，韓須悟（James Hinshewood）醫生透過嚴謹的診斷鑑定，確定這些案例的其他智力功能是屬於正常發展狀況。以下是韓須悟（James Hinshewood）醫生對於一位十歲有嚴重閱讀障礙兒童的敘述（Torgesen, 1991; P.8）：

這是一個國小三年級的學生，除了識字、閱讀以外，他的其他科目的表現都很好。他是一個看起來很聰明的孩子，也已經學了一年的音樂，現在也一直在進步中。在他所有的科目學習中，他對老師在教學時所用的口語解釋或說明，吸收都沒有問題；這顯示他的聽力並無任何障礙。他的一般表現大致沒有特別問題，數學的成就表現也頗令人滿意。這個男孩在學習寫字的動作上也沒有問題，視力也很正常。

在韓須悟（James Hinshewood）醫生之後，1925年美國的一位小兒神經科醫師歐藤（Samual Orton），也提出了針對兒童之閱讀障礙之臨床報告。歐藤（Samual Orton）醫師

歸納出了他對閱讀障礙兒童的特徵敘述，例如無法很清楚地分辨形狀相似的字母如 p 和 q 或 b 和 d，以及字母順序顛倒的單字如 saw 和 was 或 not 和 ton；歐藤（Samual Orton）醫師乃以「變形的符號」（strophosymbolia）指稱這一類閱讀障礙者所見不同於正常讀者所視之文字符號（Torgesen, 1991）。

晚近，Aaron 和 Joshi（1992）則綜合由各種診斷結果，提出對英文語系之閱讀障礙者的特徵描述：(1)識字量少，(2)拼字能力差，(3)朗讀速度慢，(4)朗讀時會犯很多錯誤，但是這些錯誤卻符合原文的上下文之意，(5)朗讀時常會自我訂正所犯的錯誤，(6)閱讀時強烈依賴對單字字彙之熟悉度，(7)在閱讀時常會漏掉字尾字母或是使用替代字，(8)在做沒有時限的閱讀理解測驗時，其表現和正常讀者並無顯著差異；但是在有時限的閱讀理解測驗時，其表現卻很差，以及(9)其聽覺理解能力和正常讀者並無不同。

此外，Bond, Tinker, Wason 和 Wason（1994）也提出必須從三方面的向度考量，方足以涵蓋閱讀障礙者之完整特徵：(1)瞭解讀者在作字音解碼（phonetic decoding）和字形解碼（structural decoding）時的優點和缺點，(2)讀者是否有錯誤的知覺使用習慣；例如習慣性的會把字形或字序看顛倒，如同歐藤（Samual Orton）醫師所稱的「變形的符號」症狀，(3)讀者在朗讀時的表現；例如是否不善於運用字義的線索去認出單字，針對第一項特質，Bond 等人更詳細列出九點，閱讀障礙者在作英文解碼（decoding）時可能會犯的錯誤類型：(1)母音部份發音錯誤，例如 dig 唸成 dug；(2)子音部份發音錯誤，例如 send 唸成 sent；(3)增加多餘的音，例如 tack 唸成 track；(4)省略掉應該唸的音，例如 blind 唸成 bind；(5)錯誤使用不相關的替代音，例如 lived 唸成 was；(6)重複唸了幾個字，例如把 a boy had a dog 唸成 a boy a boy had a

dog；(7)增加多餘的字，例如把 once there was 唸成 once upon a time there was；(8)省略掉字，例如把 a litter pig 唸成 a pig；(9)無法立即作反應，例如當老師給於一個問題，閱讀障礙學生可能會遲疑 15 秒後再作反應。

前述是屬於拼音語系閱讀障礙學生的行為反應特徵，而中文閱讀障礙學生的特徵，則有對相似字形的混淆、同音字或相似音字的混淆、字形結構倒置、有過度活動現象、以及做功課時耗時較久等之現象（郭為藩，民67；宋維村、徐澄清，民73；陳玉英，民83）。然而再根據一位中文讀寫障礙學生的家長之觀察紀錄，此個案有一筆一劃描寫字形、無法記住筆順、字形結構會錯置、以及寫字速度非常緩慢等現象（白可，民86）。由上述中文和英文之閱讀障礙者的特徵行為比較，顯而易見因為語言符號系統不同，所呈現之閱讀障礙者的行為特徵確實有所差異；中文讀寫障礙學生之行為特徵乃偏屬於字形的學習困難，而英文閱讀障礙學生則多顯現於字音方面之困惑，但是對於文字的學習或反應比一般正常學生需要更長時間，卻是橫跨不同文字系統的共同特徵。

上述有關閱讀障礙或是中文讀寫障礙學生的學習行為特徵，乃可以提供教育工作者或家長對學習障礙者有概廓性之概念；然而由於本研究者希望能發展出可具體量化的檢核表，因此，在形式上，本研究乃參考了國內林國花於民國79所發展之「閱讀障礙特徵檢核表」，國外施高密特博士（Dr. Schmitt）（朱乃長譯，民85）所提出之「閱讀障礙症狀調查表」，其他如貝特門博士（Bateman, 1993）和林幸台（民81）所提出之學習障礙檢核表；此外，本研究亦參考了蕭金土（民84）所設計之「數學學習障礙特徵評量表」，其主要目的乃為參酌其評量方式之選用，因此也將其列入本研究之檢核表的分析比較之列，以下茲將上述相關之檢核表的分析比較呈現如表一。

表一 閱讀障礙相關行為特徵檢核表之分析比較

檢核表名稱	內容類別	適用對象	記分方式	常模
「閱讀障礙特徵檢核表」 林國花 (民79)	<ul style="list-style-type: none"> <li>●說話</li> <li>●讀音</li> <li>●寫字</li> <li>●作文</li> <li>●注意力</li> <li>●記憶力</li> <li>●知覺—動作技能</li> <li>●定向能力</li> <li>●社會適應能力</li> <li>●情緒</li> </ul>	國小四年級	「是」或「否」	T分數常模對照
「閱讀障礙症狀調查表」 Schmitt (1996)	<ul style="list-style-type: none"> <li>●先天性障礙症狀</li> <li>●發展性障礙症狀</li> <li>●情感性問題</li> <li>●補償性能力</li> </ul>	不限	六點量表： 1.從不 2.難得如此 3.有時候 4.相當頻繁 5.非常頻繁 6.與之正好相反	無常模參照
「學習行為檢核表」 林幸台等 (民81)	<ul style="list-style-type: none"> <li>●讀寫障礙</li> <li>●數學障礙</li> <li>●發展性障礙</li> </ul>	國小一年級 —國中三年級	勾選「很少」計1分 勾選「偶而」計2分 勾選「經常」計3分	以切截點分數區分 正常、輕度異常、 中度異常和重度異常
「學習障礙學生常見特徵檢核表」 Bateman (1993)	<ul style="list-style-type: none"> <li>●注意力缺陷及過動</li> <li>●知動或歷程缺陷</li> <li>●認知歷程困擾</li> <li>●不當的情緒或社會行為</li> <li>●動作協調能力差</li> <li>●衝動</li> <li>●語言問題</li> <li>●學業問題</li> </ul>	不限	0=沒有問題 1=輕微問題 2=有問題 3=嚴重問題	無常模參照，僅作 疑似個案和正常學生之比較
「數學學習障礙特徵評量表」 蕭金土 (民84)	<ul style="list-style-type: none"> <li>●數學發展能力—注意力、記憶力、知覺動作、思考能力、說話能力</li> <li>●數學學業能力—閱讀能力、書寫能力、算數能力、寫作能力</li> </ul>	國小五年級	五點量表： 大多時候 常常 偶而 從未 無法評量	百分等級和T分數 常模對照



「閱讀障礙特徵檢核表」是林國花（民79年）在其碩士學位論文所發展使用的研究工具之一，其適用於國小四年級具有閱讀障礙之學生，此量表共分為10個分項目（說話、讀音、寫字、作文、注意力、記憶力、知覺-動作技能、定向能力、社會適應能力、情緒），共34題；評估者以「是」或「否」勾選受評量者的行為特徵，勾選一題「是」算一分，此原始分數可以再對照T分數常模，以決定受評估者是否具有閱讀障礙之特質。「閱讀障礙症狀調查表」則來自一位閱讀障礙者，施高密特博士（Dr. Abraham Schmitt）的自傳「聰明的笨蛋——一個閱讀障礙患者的故事」（朱乃長譯，民85）。施高密特博士本身是一位閱讀障礙者，他將其本身之經驗整理成一特徵檢核表；這份調查表總共有71題題目，以六等分方式評估之；1：從不，2：難得如此，3：有時候，4：相當頻繁，5：非常頻繁，6：與之正好相反。作者強調閱讀障礙者是一個高異質性的團體，每一位閱讀障礙者所呈現的特徵或現象皆不盡相同，甚至完全相反。使用者以圈選最接近被評估者或自己本人的狀況作答，以驗證被評估者是否為閱讀障礙者。

林幸台等（民81）所發展之「學習行為檢核表」，乃為配合教育部第二次全國特殊兒童普查工作而設計，適用於全國國中、國小的學齡階段兒童之學習行為特徵檢核，可以作為學業性（閱讀能力、書寫能力、數學能力）以及發展性（注意力、記憶力、視動協調能力、知覺能力）學習障礙的初步篩選之參考。此量表的實施方式是經由導師或任課老師的平日觀察，在檢核表上勾出符合某生的學習行為特徵。全量表總共有48題，其中14題屬於讀寫障礙的學習行為敘述，14題是數學障礙，26題是發展性障礙。施測的方式是三點量表的評估：「很少」「偶而」和「經常」。「很少」是指受評估者在大約10次的相關狀況中只有2次以

下類似的行為，劃計一次計1分。「偶而」指受評估者在大約10次的相關狀況中只有3次到6次類似的行為，劃計一次計2分；「經常」是指受評估者在大約10次的相關狀況中只有7次以上類似的行為，劃計一次計3分。此檢核表的評估結果分數，需要再依照性別和年級別（國中、國小4~6年級、國小1~3年級）作切截點的常模參照，判別受評估者屬於正常、疑似輕度異常、中度異常或重度異常的學習障礙者，以確定此學生是否需要進一步之學習障礙的診斷和評估。

美國貝特門博士（Bateman, 1993）乃根據其三十多年來接觸學習障礙學生的經驗，以及參考有關研究文獻資料，而發展出一份「學習障礙學生常見特徵檢核表」，提供給教師及特殊教育相關服務人員，作為學習障礙學生篩選及教學或治療時的參考。此特徵檢核表以四等分方式作評分標準；0：指無不尋常的困難或無此項資料；1：指可能或有輕微的困難；2：指有問題；3：則是有嚴重問題。這份檢核表共計有八個分項目：(1)注意力缺陷及過度活動，(2)知覺動作協調或知覺動作歷程缺陷，(3)認知歷程困難，(4)不當、變化性大的情緒或社會行為，(5)動作協調能力差，(6)容易衝動，(7)有語言表達問題，(8)有學業表現障礙；合計有五十五題。此特徵檢核表使用的方式分為兩個階段，第一個階段是讓評估者對學習障礙學生和非學習障礙學生的表現特徵建立對照比較架構；第二階段則再對疑似學習障礙學生作相同程序之評估，以確認其是否為學習障礙學生。評估方式首先是請老師或其他專業人員，先選擇印象中五位非學習障礙學生，對每一位學生根據檢核表的項目逐一評分，而得到每一位學生的分項目得分和全部總分，再選擇印象中二至三位真正是學習障礙學生，並對每一位學生根據檢核表的項目逐一評分，而得到每一位學生的分項目得分和全部總分，最後對此兩類學

生的分數作比較；此階段作法主要是讓評估者能對學習障礙者有一明確的概念與認識，第二階段則運用相同檢核表，對疑似學習障礙學生作確定評估。

「數學學習障礙特徵評量表」乃蕭金土（民84）用以作臺灣地區國小五年級數學學習障礙學生的診斷和鑑定參考，此量表計有A量表（發展能力）一分為5個分量表，計有42題，以及B量表（學業能力）一分為4個分量表，計有30題。評估者必須與受評估者有8週以上的相處時間，評估方式為五點量表：T—大多時候受評者的行為表現與題意相符，t—受評者的行為表現常常與題意相符，f—偶而受評者的行為與題意相符，F—受評者的行為從未如題意所述，？—無法評分或題意不適合。此評量表常模仍採「地區」及「性別」，以分組建立原始分數與百分等級、T分數對照表。

綜論之，上述五份檢核表，在內容類別上，有特定為閱讀障礙或數學障礙，也有適用於涵蓋所有學習障礙之亞型者；在適用對象方面，有僅適用於國小四年級或五年級，也有從國小至國中都適用者，以及不限年齡的檢核表；在計分方面，上述五份檢核表有採「是」與「否」量表至六點量表的方式紀錄；而在常模方面，上述五份檢核表，有兩份採用常模參照，兩份無常模參照，一份則參照切截點分數。

本研究之「國小中文讀寫障礙學生國語課學習行為特徵檢核表」係分析參考上述檢核表之優、缺點，再結合本研究之第一年研究結果。在內容類別上，乃特定為中文讀寫障礙學生在國語科教室情境之學習行為表現，本研究之檢核表的內容類別乃比上述之檢核表更特定於適用對象和單一情境，此構想乃是希望評估者在此特定情境中，可以針對中文讀寫障礙學生，作更具體的比較和分析被評估者的行為表現。在適用年級方面，上述之檢核表，僅林

幸台等人的檢核表可以適用於國小一年級學生，其餘則不限定年齡或限用於國小中、高年級；本研究之適用對象為國小一至三年級學生，一為希望能儘早協助鑑定出中文讀寫障礙學生，二則本長期研究主要探討中文字的讀寫障礙問題，而國小一至三年級的國語科教學亦偏重於識字的教學，因此希望藉由國小一至三年級的學習行為評估，以便及早反映出疑似個案在中文讀寫上的困難。上述五份評估表之計分方式，主要是要求評估者根據對被評估者的瞭解，以回溯記憶方式做出「是」與「否」研判或六點量表的評估，而本研究設計為協助評估者能對被評估者作更正確的決斷，乃要求評估者先進入教室做直接的觀察記錄，再根據觀察記錄結果做「是」與「否」的評估。此外，本研究亦參考貝特門博士（Bateman, 1993）之檢核表的評估方式，設計出疑似個案和非中文讀寫障礙之對照學生的觀察記錄，以協助評估者作兩者行為反應的比較參考後再作評斷，如此乃可以增加評估者作行為特徵評估的正確性。在常模方面，上述之兩份國外檢核表，皆無常模參照，而國內之檢核表，有兩份採T分數常模參照，而林幸台等人之檢核表則採切截點分數區分；本研究即參考林幸台等人之切截點分數參照方式，不同的是，本研究僅以切截點分數區分被評估者是否為疑似中文讀寫障礙學生，而林幸台等人則以切截點區別出正常、疑似輕度異常、疑似中度異常、和疑似重度異常之四種程度類別。

## 研究方法

本研究方法將從此檢核表之內容架構、研究對象、編製流程和統計分析等分別敘述之。

### 一、內容架構

本檢核表之內容架構主要奠立於本研究者（民87）之研究發現，此研究結果對中文讀寫

障礙學生的國語課的學習行為，分別就A、B、C三種教學情境，分別敘述教師的教學指令狀況，以及相對應之學生的反應行為。A情境是指教師對全體學生之教學活動，可細分為18個教師指令狀況；B情境是指教師對個別研究對象的教學活動，可細分為3種教師指令狀況；C情境是指教師對全體學生實施考試的教學活動，可細分為2種教師指令狀況。本研究之檢核表的預試題本的編製，乃是將上述不同教師指令下的學生學習行為特徵，轉換成可評量的

檢核表形式；亦即是將學生反應作成可劃記的選項；再請教三位國小資源班教師之意見，融合整理成A情境有14個教師指令和其相對應之38個學生反應選項，B情境有2個教師指令和其相對應之18個學生反應選項，以及C情境有2個教師指令和其相對應之17個學生反應選項。之後經過修訂題本(一)、修訂題本(二)的題項分析，最後終於完成正式題本；此檢核表之內容項目及選項題數的發展過程如下表二。

表二 本檢核表之內容項目發展過程統計表

選項 數目 版本	A		B		C		總計	
	教師指令	學生反應	教師指令	學生反應	教師指令	學生反應	教師指令	學生反應
預試題本	14	38	2	18	2	17	18	73
修訂題本 (一)	14	32	2	9	2	12	18	53
修訂題本 (二)	13	28	2	5	1	4	16	37
正式題本	13	28	0	0	0	0	13	28

簡論之，經過前三個階段的題項分析，本檢核表的正式題本最後僅剩下A情境有13個教室指令和28個學生反應選項，B情境和C情境皆因未達統計上之區分性考驗而予以刪除。此正式題本A情境（教師對全體學生之教學活動）中所指的13個教師指令狀況分述如下：

1. 教師要全體學生拿出課本／習作／作業本／空白紙張／家庭聯絡簿鉛筆……
2. 教師要全體學生翻開課本／習作之某一頁
3. 教師要全體學生一起唸課本／習作／黑板／投影片上的文句
4. 教師唸一個字／一句／一段文句，要全體學生一起唸一個字／一句／一段文句

5. 教師要全體學生一起舉起手，練習生字之書空
6. 教師對全體學生講解課文相關內容、說明事項
7. 教師要全體學生各自在其課本／習作上找到老師唸出的語詞，再劃出圈詞
8. 教師要全體學生將黑板上的資料抄到課本、習作、作業本、家庭聯絡簿
9. 教師問全體（個別）學生問題時，要求知道答案的學生舉手。
10. 教師叫某一學生起來獨自進行某一活動；例如唸課文、句子、回答問題。
11. 教師給學生幾分鐘以完成獨立作業，例

如寫習作、抄課文語詞。

12.教師要全體學生自行訂正「習作」，檢討考卷……。

13.教師要全體學生結束上一階段的活動，而欲進行下一階段的教學活動

## 二、研究對象

本研究對象含中文讀寫障礙和非中文讀寫障礙兩組學生，在不同的試題發展階段所引用之研究對象數量會有變異，然而兩組總共乃各有52名和51名學生，主要來自於臺中縣和臺中市國小一至三年級學生，而52名中文讀寫障礙學生皆接受資源班的特殊教育服務。臺中縣三所國小之研究對象，係指經過臺中縣特殊教育鑑定及就學輔導委員會鑑定為學習障礙學生，而其主要問題為語文的讀寫障礙。另一方面，由於臺中市特殊教育鑑定及就學輔導委員會，在本研究進行之彼時，尚未進行臺中市內學習障礙學生的鑑定和安置工作，因此參與本研究之臺中市此所國小的研究對象，則依據下列選取原則作綜合研判而成：國語科學業學習顯著困難、排他性、內在顯著性差異水準和智力正常及其以上等條件。篩選鑑定過程如下：(1)各班一年級上學期國語科成績之全班最後五名學生，(2)各班級任老師之意見以作排他性考量，即是排除中重度智能障礙、感官障礙、文化不利、動機不足或是教學不當所造成之學業低成就，(3)符合前兩項條件之學生，再進行由資源班教師自編之國小國語課本第一冊「課程本位評量測驗」(CBM)，以診斷出具有內在顯著性差異水準之學生，(4)魏氏兒童智力量表(第三版)智商屬於中等智力以上。本研究對象之中文讀寫障礙學生一到三年級的人數分別是25、17和10人。而本研究之非中文讀寫障礙學生，即對照組學生的選取，則是本研究研究對象之中文讀寫障礙學生的鄰座正常學生，共有51人。

## 三、資料分析

### (一)教室觀察紀錄員之基本資料

本研究對象主要來自於四所國小，研究對象的國語課教室內自然情境觀察紀錄員，皆聘請此四所國小之普通班長期代課老師擔任之，其優點為此四位觀察紀錄員皆有教學之經驗、熟悉於學生之反應以及熟悉彼校之生態環境等。本研究者亦曾對此四位觀察紀錄員作過如何作觀察紀錄之說明示範，每位觀察紀錄員亦先有兩節課之實際觀察紀錄練習。

### (二)檢核表評量員之基本資料

檢核表的評估，乃需要評量員對中文讀寫障礙學生的學習行為有所了解，因此本研究的檢核表評量員並未沿用前述的四位教室觀察紀錄員，主要原因為此四位代課教師並未有特殊教育的教學經驗。本研究之檢核表之評量登錄工作共分兩階段，第一階段之檢核表評量員為三位在職之資源班教師，其皆為合格之特殊教育教師。此三位老師主要協助預試題本的信度和效度考驗，由於本研究為長期進行的研究工作，檢核登錄之工作繁瑣，為了不影響三位在職老師的工作；修訂題本(一)、修訂題本(二)和正式題本的檢核表評估工作，則繼委由彰化師大特殊教育系四年級學生處理，即為第二段之檢核表評量；此些學生皆修畢學習障礙組之十學分課程，業已修完學習障礙組之教學實習課程。

### (三)試題編製過程之統計資料分析

本檢核表發展過程所採用之資料統計分析，計有六項統計運用：

1. 預試題本之信度考驗—採用三位評量員之內在一致性相關係數分析，其相關係數有達0.70以上者，才列入有效觀察紀錄之評估。

2. 預試題本之效度考驗—採用委請三位國小資源班教師作專家效度評估。

3. 修訂題本(一)之信度考驗—採用三位大學生評量員之內在一致性相關係數分析，其相



關係數有達0.70以上者，才列入有效觀察紀錄之評估。

4. 修訂題本(一)之檢核表評估－採用t考驗，以驗證研究對象和其對照組學生在每一題項上是否有達顯著性差異水準，顯著水準為 $p \leq .05$ 。

5. 檢核表修訂題本(二)的區別分析－採用針對檢核表之獨立三情境的選項得分，進行中文讀寫障礙學生和非中文讀寫障礙學生的t考驗，顯著水準為 $P \leq .05$ 。

6. 正式題本之切截點選取－採用中文讀寫障礙學生和非中文讀寫障礙學生的兩組檢核表總分之平均數的平均值－7分。

#### 四、編製流程

本檢核表之編製流程共有九個步驟：

(一)根據「國小低年級中文讀寫障礙學生注音符號和字詞學習特質及有效學習策略之研究(I)」研究結果編製預試題本：根據本研究者所

作「國小低年級中文讀寫障礙學生生活符號和字詞學習特質及有效學習策略之研究(I)」之研究結果，編製預試題本，總共有A、B、C三個情境，共計18個教師指令和73個學生反應選項，意即每一項教師指令，可能有其相對應之1至4項的學生行為反應選項。此檢核表的使用方式，乃是由觀察紀錄者對疑似中文讀寫障礙學生一至三節國語課的教室觀察紀錄，再依據觀察紀錄結果對照檢核表，以判斷被評估者是否有相似於檢核表中所敘述的問題行為，若被評估者的行為反應與檢核表所述的學生行為反應相符合，則予以一次劃記算作1分。

#### (二)進行研究對象作教室自然觀察紀錄

此一階段總共對36位研究對象，進行國語課教室內的學習反應觀察紀錄，共計有109次教室觀察次數，一次是指完整一節課的教學活動紀錄，紀錄表的格式範例如下表三。

表三 教室觀察紀錄表

<b>教室觀察紀錄表</b>			
國民小學_____年_____班 科目：國語課 觀察日期：_____年_____月_____日 第_____節			
觀察學生：_____ 對照學生：_____ 觀察者：_____ 職稱：_____ 頁數：1			
此記錄表中，老師（全體學生或某一學生）是指由老師所作之教學指令或教室管理，以及由全體學生或某一學生所提出之問題和發生之狀況等。觀察學生是指由其普通班老師推薦疑似中文讀寫障礙之學生。對照學生則請觀察者隨機擇取坐在觀察學生之左邊或右邊座位便於觀察記錄之任一學生。請盡量據實且客觀的紀錄老師、觀察學生和其對照學生的所有行為，但不作觀察者之解釋或推測學生行為發生的原因。			
時間	老師 ／全部學生或某一學生	觀察學生	對照學生

(三)預試題本之信度和效度考驗

依據研究對象之教室觀察紀錄，作檢核表預試題本之評估（此檢核表之範例如下表四），再作其信度考驗和效度考驗；預試題本之信度考驗採三位評量員之內在一致性相關係數分析，即是同一份研究對象在「國小中文讀寫障礙學生國語課學習行為特徵檢核表」的結果，必須符合至少兩位評量員的評量結果，其相關係數有達0.70以上者，才列入有效檢核表紀錄之評估；此高一致性的刪題原則，乃因為本研究認為依據教室觀察紀錄，直接作學生

某一學習行為發生與否的評估，容易有個人主觀性的偏失，因此必須先建立評量者對研究對象的檢核表評估有高一致性，此檢核表的結果方有可信度。預試題本之效度考驗採專家效度，即是則委請三位國小資源班教師作檢核表內容評估，並依據檢核表之各題項出現率，主要剔除出現率在2%以下之學生反應題項，經過與三位資源班教師討論後，合併某些選項，最後刪除20個學生反應選項，剩下53個學生反應選項和18個教師指令。

表四. 國小中文讀寫障礙學生國語課學習行為特徵檢核表範例

#	老師對全體學生之教學指令	劃記
#-#	學生反應	
1.教師要全體學生拿出課本\習作\作業本\空白紙張\家庭聯絡簿\鉛筆時：		
1-1	還在繼續做其他的活動，對老師的要求沒有反應，並未照著做。	
1-2	對老師要求的東西要找一找，有時還是找不到；或是找到時，其他同學已經進行下一個活動有一段時間了。	
1-3	先看看別人在作什麼，再拿出老師要求的東西，所以其動作或速度已經比其他同學慢了一些。	

(四)編製修訂題本(一)

訂定修訂題本(一)之內容，包含三個情境、18個教師指令和53個學生反應選項。

(五)修訂題本(一)之信度考驗和題項分析

進行修訂題本(一)之信度考驗和題項分析：修訂題本(一)之信度考驗，採三位大學生評量員之內在一致性相關係數分析，即是同一份研究對象之檢核表結果，必須符合至少兩位評量員的評量結果，其相關係數有達0.70以上者，才列入有效檢核表紀錄之評估；題項分析則沿用上一階段之研究對象的教室觀察紀錄，重新採用修訂題本(一)之檢核表評估，同時亦採用對照組之非中文讀寫障礙學生的教室觀察

紀錄，再作檢核表評估，最後運用t考驗，驗證研究對象和其對照組學生在每一題項上是否有達顯著性差異水準 ( $p \leq .05$ )；此高區別性的刪題原則，即是用以達成本檢核表是為篩選中文讀寫障礙學生之目的。選項分析結果共有24個學生反應選項未達顯著性差異水準，研究者再作選項內容分析，最後刪除2個教師指令和16個學生反應選項。

(六)編製修訂題本(二)

修訂題本(二)之內容，包含三個情境、16個教師教室指令和37個學生反應選項。

(七)進行研究對象的教室自然觀察紀錄

為了驗證本檢核表之修訂題本(二)的區別

性，此階段乃重新作研究對象之教室觀察紀錄，包含中文讀寫障礙學生和其對照組之非中文讀寫障礙學生各31位，中文讀寫障礙組計有50次的教室觀察記錄；非中文讀寫障礙組則有46次教室觀察記錄。再進行檢核表修訂題本(二)之評估。

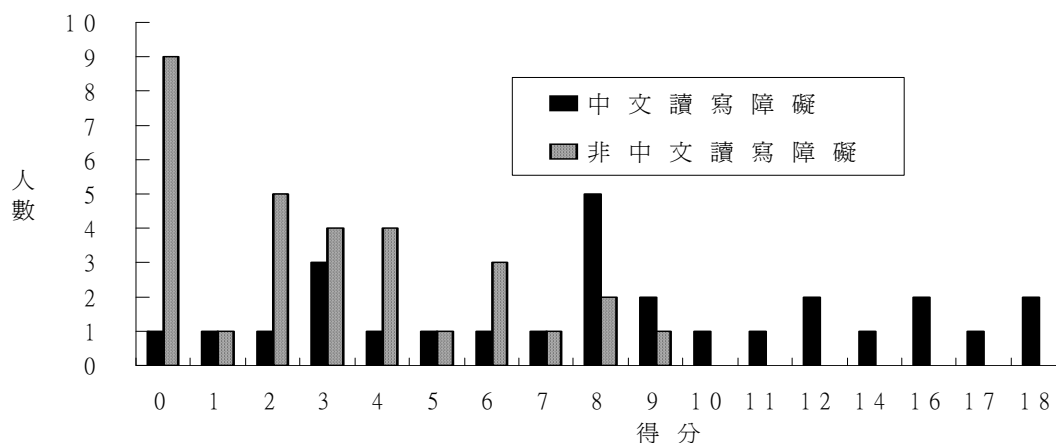
#### (八)確定正式題本—區別分析

檢核表修訂題本(二)的區別分析，是針對檢核表之獨立三情境的選項得分，進行中文讀寫障礙學生和非中文讀寫障礙學生的兩組 t 考驗，結果顯示中文讀寫障礙學生和非中文讀寫障礙學生在A情境 ( $t=4.65$ ,  $p=.000^{**}$ ) 和B情境 ( $t=3.11$ ,  $p=.003^{**}$ ) 的得分皆有達顯著性差異水準，亦即此份檢核表的A情境和B情境的行為特徵之評估，對於是否為中文讀寫障礙的學習行為特徵具有區別性。C情境的得分則未達顯著性差異水準 ( $t=1.95$ ,  $p=.057$ )，因此

本檢核表之正式題本則刪除C情境的2個教師指令和9個學生反應。

#### (九)正式題本之切截點選取

本檢核表乃參考林幸台等(民81)「學習行為檢核表」作切截點的設定，以用來決定受評量者是否達到中文讀寫障礙學生的學習特徵程度。此兩組研究對象在正式題本A情境的分數分布圖如下圖一，中文讀寫障礙組的平均數是11.77分，標準差是10.11分；非中文讀寫障礙組的平均數是3.03分，標準差是2.75分。其切截點的選取乃是取其兩組平均數相加的平均值，亦即是7分。即是當一個國小一至三年級的學生，在此「國小中文讀寫障礙國語課學習行為特徵檢核表」的A情緒得分為7分以上時，此學生就需要再作進一步的相關診斷，以確定是否為中文讀寫障礙之學生。



圖一 中文讀寫障礙與非中文讀寫障礙學生之正式題本 A 情境得分分布圖

如前述之題項的區別分析，B情境對於是否為中文讀寫障礙學生的學習行為特徵是具有區別性；然而其中文讀寫障礙學生組的平均數是0.45分，標準差是0.81分，非中文讀寫障礙學生組的平均數是0分，標準差也是0分，因此其兩組平均數相加的平均值仍是0分，0分乃無

法成為有效的切截點，所以本檢核表仍需刪除B情境之2個教師指令和12個學生反應。總論之，正式題本乃計有13個教師對全體學生之教學指令和28個學生反應，亦即是刪除了B情境和C情境的學習行為評估，僅保留A情境的教師教學指令下的學生行為反應之評估。

## 結論與建議

### 一、結論

依據本研究於民國87年所進行長達一學年，對中文讀寫障礙學生國語課的教室行為觀察紀錄結果，乃發展成本研究針對國小一至三年級學生的國語課學習行為特徵檢核表，此檢核表對是否為中文讀寫障礙學生的學習行為特徵具有區辨性。此檢核表乃是針對由普通班老師轉介出來的疑似中文讀寫障礙學生，先進行一至三節課的國語課學習行為為教室觀察紀錄，再依據紀錄結果作檢核表的項目評估。本研究發展之檢核表乃具有下列兩項特色：(一)檢核表內之行為項目，乃依據研究者長期對我國中文讀寫障礙學生之教室內學習行為特徵研究的結果，故可作為相關研究之純本土化研究的參考；(二)評估者先進行學生的行為觀察紀錄再作檢核表之評核，是為直接且較客觀的行為評量方式，一方面可減低評估者須運用回溯記憶的行為評量之誤差，另一方面亦可增加對此行為評估之可信度。

此檢核表評估一方面可用以篩選疑似中文讀寫障礙學生，另一方面則可運用個案之教室觀察紀錄資料，以瞭解此學生在普通班的學習適應狀況，以及評估普通班教師的教學成效等，確實對國內國小低年級中文讀寫障礙學生的篩選和鑑定工作有所助益。

### 二、建議

(一)本研究所發展之學習行為特徵檢核表，乃必須先對疑似個案作至少一節課的教室觀察紀錄，再作學生行為反應之評估。由於本研究屬於實驗性質，因此得以外聘教室觀察紀錄員以蒐集此資料，再請有經驗的特殊教育教師和準教師作檢核表的評估。然而在目前國內的實際教育環境當中，本研究乃建議此項由教室觀察紀錄到檢核表的評估，乃可以由資源班教師擔任之。一則資源班教師即有協助蒐集相關

資料，以提供鑑定及就學輔導委員會作綜合研判之責任；二則藉由此項觀察評估的資料，資源班教師更可以分析瞭解此學生的學習困擾之所在；三則藉由此教室觀察活動，資源班教師可以和普通班老師建立起聯繫溝通的機會，如果未來此疑似個案的鑑定結果為特殊教育學生，資源班教師和普通班老師將會更容易一起合作，以提供此學生最佳之學習環境。

(二)本研究對象僅有52位中文讀寫障礙學生，來自於臺中縣和臺中市的資源班；以研究對象的數量和區域代表性而言，皆顯有不足；此乃由於本研究的每一位研究對象，都要進行多次的教室觀察紀錄，此活動需要牽涉的相關條件頗多，例如學校行政人員的同意權、普通班教師的意願、課表安排和一校僅有一位教室觀察紀錄員的限制等因素；因此期待未來本研究能再擴大區域性及增加研究對象數量，以期增加此檢核表的適用性。

(三)本研究所發展之檢核表的區別性，乃用中文讀寫障礙和非中文讀寫障礙兩組學生作比較，主要目的是用以凸顯中文讀寫障礙學生和一般正常學生在語文學習行為上的差異，以達到作為篩選工具的功能；然而未來之研究，亦可運用此檢核表於中文讀寫障礙和輕度智能障礙兩類學生之比較，以探討此二不同障礙類別學生在國語課的學習行為特徵上有無差異性。

## 參考書目

### 一、中文部分

- 白可(民86)：觀察手記—和國字書寫障礙的戰爭。臺北市學習障礙者家長協會簡訊，8。
- 朱乃長譯(民85)：聰明的笨蛋：一個閱讀障礙患者的故事。臺北：業強出版社。
- 林幸台、吳武典、吳鐵雄和楊坤堂(民81)：學習行為檢核表。國立臺灣師範大學特殊



教育研究所。

- 林素貞（民87）。國小一年級中文讀寫障礙學生字詞學習特質之研究。**特殊教育研究學刊**，16，185-202頁。
- 林國花（民79）：國小閱讀障礙兒童成就與能力差距鑑定方式之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文；未發表。
- 陳玉英（民83）：國小學習障礙兒童國語科錯別字出現率及學習行為調查分析。**國小特殊教育**，16，29-35頁。
- 郭為藩（民67）。我國學生閱讀缺陷問題的初步調查及探討。**臺灣師大特殊教育研究所集刊**，20，57-58。
- 蕭金土（民84）：數學學習障礙特徵評量表編製之研究。國立政治大學教育研究所博士論文；未發表。
- 蘇淑貞、宋維村、徐澄清（民73）。中國閱讀障礙學童之類型及智力測驗。**中華心理學刊**，26(1)，41-48頁。

## 二、英文部分

- Aaron, P. G., & Joshi, P. M. (1992). *Reading problem: Consultation and remediation*. New York, NY: The Guilford Press.
- Bateman, B. (1993). LD identification. *Special Ed-in-Law*, 1, 47-50.
- Bond, G. L., Tinker, M. A., Wasson, B. B., & Wasson, J. B. (1994). *Reading disabilities: Their diagnosis and correction*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Lerner, J. (1981). Learning Disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies (3<sup>rd</sup> ed.), Boston, NJ: Houghton Mifflin Company.
- Mercer, C. D. (1987). *Students with Learning Disabilities* (3<sup>rd</sup> ed.). Columbus, OH: Merrill Publishing Company.
- Torgeson, J. K. (1991). Learning disabilities: Historical and conceptual issues. In B. Y. L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp.3-37). San Diego, CA: Academic Press.

Bulletin of Special Education 2000, 20, 97–110  
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

## THE REPORT OF DEVELOPING CHECKLIST OF LEARNING BEHAVIORS FOR CHILDREN WITH CHINESE READING AND HANDWRITING DISABILITIES

Su-Jan Lin

National Changhua University of Education

### ABSTRACT

The purpose of this study was to develop the checklist of learning behaviors for first to third graders with Chinese reading and handwriting disabilities. This checklist will serve as a screen test for children with Chinese reading and handwriting disabilities. In addition, this checklist also could provide the data for teacher to understand this child's learning situation at the Chinese Language class.

The content of this checklist was based on the first year's finding of a three-year follow-up research. The result of this first year research was defined the learning characteristics in the Chinese language class for the students with reading and handwriting disabilities. The procedure of this research included the examination the pre-test, modified-test (I), modified-test (II) and formal test. The participants of this research included 52 children with Chinese reading and handwriting disabilities and 51 non- disabilities children. The 52 participants with disabilities were identified and placed in the resource room. All of the participants were first to third graders in four different elementary schools. This checklist included the observation in the regular classroom and the frequency checking of checklist. The correlation coefficient, t-test and discriminate analysis were used to analyze the data of this study.

The package of this checklist has two parts: observation record and checklist. The point 7 is the cutting-score of this checklist for discrimination the children with or without the characteristics of Chinese reading and handwriting disabilities. At last, this research provided three suggestions for the future research.

Key words: first to third graders, reading and handwriting disabilities of Chinese, checklist of learning behavior in the Chinese language classroom. screen test.