

# 直接教學法對資源班 國語文補救教學之應用

楊佳綾 國立嘉義大學特殊教育學系研究所碩士生

唐榮昌 國立嘉義大學特殊教育學系教授

## 摘要

語文對身心障礙學生來說是學習的基礎，也是生活必備的能力。如何讓學生有效的學習語文，直接教學法提供了一種有系統、高結構性的教學模式。本文探討直接教學法在補救教學上的特色：能精確的審視學生的學習歷程，運用「評量-教學-再評量」的設計原則，使得教材與學生能力緊密結合。此外，應用完整的教學技術，安排步驟流暢的課程，也讓學生能夠在有限的時間內，快速的學會課程內容，達到精熟標準。最後，以國小資源班學生的國語文補救教學做實例分享，提供特教教師進行補救教學之參考。

## 壹、前言

語文是學習任何學科的基礎，也是適應生活必備的技能之一，因此在教育部（2011）所頒訂的九年一貫課程綱要基本理念中提到，希望培養學生具備聽、說、讀、寫、作等基本能力，有效

應用國語文來表達情意、解決問題，以及建立獨立自主之能力。

但對於資源班的學生而言，他們常因本身障礙的限制，導致在國語文學習方面有不同程度的問題。如學習障礙學生可能在識字、閱讀、書寫等方面表現困難；而智能障礙學生則會有語彙量不足、聽覺理解困難、口語表達過於簡單等情形，造成整體的語文程度落後同儕。因此，針對資源班學生所進行的國語文補救教學，便應該要依學生的學習特性，考量教材內容做調整與修改，才能達到有效學習。而「直接教學法」（Direct instruction；簡稱DI）正是一種符合學習需求的有效教學法，它強調精熟學習和有效教學的理念，注重充分的學習時間、達到精熟技巧的足夠練習以及主要概念的重點教學等。當在適合的目標與教學內容的設計下，直接教學法會是一個有利於學生學習的工具（林沛穎，2005；Magliaro, Lockee, & Burton, 2005）。

◎通訊作者：唐榮昌 jctang@mail.ncyu.edu.tw



以下將就直接教學法的內涵以及如何運用在資源班國語文補救教學方面做介紹。

## 貳、直接教學法的內涵及實施程序

### 一、直接教學法的意義

直接教學法與另一個名詞「直接教學」(direct instruction)經常拿來做比較。「直接教學」(di)強調學生與老師之間直接的互動，包括教師引導教學、示範、監控課堂作業、提供練習活動、回饋等策略運用，使學生達到精熟學習，是一項由教師主導的教學方法；而「直接教學法」(DI)除了提供「直接教學」(di)的教學技巧與教學時間的安排外，還強調課程和教材的建構，具有完整的課程設計、教材以及評量紀錄的教學設計方案(林素貞，1996；林沛穎，2005；吳麗婷，2005；黃德州、何素華，2009；蔡文標，2001；賴韋之，2008；盧台華，1985；Dağseven Emecen, 2011；Ganz & Flores, 2009；Magliaro et al., 2005；Sands, Kozleski & French, 2000)。

相較於一般的教學，直接教學法更重視精密的課程設計與嚴謹的教材組織，強調以編序的方法來設計教材，使學生能以快速的步驟進行學習，趕上正常同儕之水準。由此可知，直接教學法

是一種以學生能力為考量，重視學生在教學中的互動與反應，嚴謹且具有系統與組織的教學模式。

### 二、對於身心障礙學生在國語文補救教學的應用

補救教學是為了提升學生弱勢的學習能力，因此必須充分了解學生的起點行為，建立先備基礎能力，才能進一步學習更複雜的學習內容。而直接教學法正好能呼應此需求，因為它的第一步即強調教學前要先分析學生的弱勢與優勢能力，了解學生的個別需求與先備經驗後，並將教材與學生的起點行為相連結，再進一步提供明確的教學。此外，直接教學法也很適合國語等基本學科的教導，它提供了一套有系統、有層次的教材教法，讓學生能依步驟循序漸進的學習。總括來說，直接教學法具有以下幾點特色：

(一)教學設計：透過事前的課程規劃，教師的先行示範，引導學生學習等，教師可以在最短時間內教導很多技巧，避免錯誤並控制教學的速度(陳雅檸，2006；Dağseven Emecen, 2011)。運用在語文教學上便可提醒教師要針對學生的優弱勢能力來挑選適合課程的內容，如安排難易適中的句子與文章長度的教材等。此外透過難易度的安排、練習活動



的設計，對於不擅長組織學習材料或短期記憶不佳的學生，有助於精熟學習內容，加深對新知識的記憶（許巧宜，2006；陳雅禎，2006）。

（二）教學組織：透過小組教學讓教師有充分的時間注意到學生的學習；持續性的評量則助於掌握學生的學習進度；活動時間的安排對於持續性注意力短，容易分心的學生來說，也較能為維持課堂的專注，而不會因為時間過長產生分心行為（邱柏瑞，2008；陳雅禎，2006）。運用在語文教學上，教師需要掌控課程中各項活動時間的安排，且每項活動以不超過 10~15 分鐘為原則，才能使學生充分參與課堂的學習。比如造句課程的安排可以是：（1）引起動機 / 複習教過的字詞（2）以小步驟的教學方式呈現新的教材，提供正例與反例來引導示範造句（3）教師引導學生完成造句學習單（4）教師糾正學生的錯誤、給予立即回饋。（5）提供時間讓學生獨立練習，進行個別評量（陳思融，2007）。

（三）教學技術：熟練的運用「同聲反應」、「明確的信號」、「明快的節奏」、「錯誤糾正」、「監

控反應」、「座位安排」、「增強」、「診斷及補救」等教學技巧，可讓教師有效的掌控教室秩序與學生反應，學生也可清楚了解教師的上課方式。比如請學生一起朗讀課文句子時（同聲反應），對較被動的學生來說個別的錯誤被視為是小組的錯誤，較不會影響個別學生的學習動機；而同學的正確反應可成為成就低的學生之良好的示範，可以提高參與感；透過拍手、敲黑板、彈指等方式（明確的信號），學生也能夠清楚的知道何時該齊聲回答。

### 三、直接教學法的實施與程序

直接教學法的實施程序，依其內涵可分為以下六個步驟（蔡文標，2001；Lerner, 1997；Magliaro et al., 2005）：

（一）確定學生所需的技能與目標：在設計教學內容時，教師需掌握教學設計的原則，審慎評估學生能力，衡量教材難易度，清楚說明教學後學生可達到的學習成果或表現。

（二）設計教材、教學活動：教師必須確定學生學會某項技能至某種程度後才能進行另一項學習活動，因此在教材或課程方面，宜將內



容分解為較小的部分或步驟，並安排適合的順序，比如說：先教原則再教例外、先教簡單的再教複雜的。

(三) 教師實施直接教學：在教學時，教師需要熟練直接教學法的教學技術，以保持流暢的課程節奏，並留意每個教學步驟只教導一個學習概念，由教師示範，學生模仿。

(四) 教師引導學生練習：在教師呈現新教材並示範後，接著要提供學生連結新舊知識的機會，讓學生練習每一個步驟或組合的步驟並提供回饋、糾正錯誤

(五) 提供充分的練習時間：學生在教學後透過獨立或小組練習的方式，讓學生有更多機會學習如何運用，並促使增加負責與獨立性，發展精熟且自動化的知識、技能。

(六) 測驗與評量：在教學結束後，需要進行學後的評量，但評量的目的是為了瞭解學生的精熟程度，以利進行學習保留或補救教學。

通常學習表現會落後同儕，嚴重者甚至差距到二至三個年級以上。因此要如何讓學生盡可能的參與原班課程內容，提升學生語文能力外，在此次的教學設計中也期待能改善學生學習新內容上時間不足，不夠精熟的問題。以某國小三年級的輕度智能障礙學生為例，此時期正是聽說讀寫作等能力迅速發展的階段。但個案學生在語文學習上卻有語彙量不足、語詞理解困難、應用錯誤，句子表達簡短不流暢，缺乏組織等困難，常常依賴老師直接給予答案或大量的提示協助。因此為了提升學生的識字量，有效的運用語詞進行表達與寫作，此次以學生班上國語其中一課做為目標單元，且在進行目標單元的教學之前先進行了學習現況分析，其結果如下：

1. 生字認讀：學生在目標單元可認讀的生字約 4 個，為生活中比較常見的字，但書寫不出來。

2. 語詞應用：可利用生字說出課文中的語詞，但不能活用課文的新詞，此外利用生字另外造詞則需要提示引導。

3. 造句：即使提供例句或示範，仍無法依句型照樣造句，需要逐步引導或是直接提供例句仿說。

在教材分析方面，生字的部份考量學生的記憶負荷量，挑選生活常用或高頻字為主，除了已會認讀的四個字外，另增加三個字作為主要教學；而書寫部

## 參、直接教學法在資源班國語補救教學之應用分享

### 一、學生學習狀況評估與教材分析

在資源班接受國語補救教學的學生



份則捨棄原來教材中提供的範例句型，另從課文中分析每一個句子，將句子分解為一個個語詞並依中文文法的四大句型（何永清，2005）進行分類。之後決定以敘事和表態句練習為主（表1），並將句子分解為更小的單位（表2），而在教學過程中針對學生語彙量不足的

問題，將前一階段教過的生字新詞製成成語詞簿，做為學生照樣造句時參考替換語詞的工具書。一方面可減少教學等待的時間，另一方面也可以統整學生學過的內容，並加強學生運用工具自我學習的能力。

**表 1**  
課文中的敘事句與表態句

句型	課文句子
敘事句	媽媽緊緊擁抱我 / 爸爸點亮一根紅蠟燭 / 燭光映照在牆上 / 翻開了一本童話書 / 大老虎追趕著兔媽媽
表態句	天好黑 / 風好大 / 我又驚慌又害怕 / 巨大的雷聲 / 刺眼的閃電 / 溫暖的燭光 / 暖暖的紅蠟燭

**表 2**  
敘事句與表態句句型分析

課文句子	句子成分分析
媽媽緊緊擁抱我	人 + 緊緊 + 動作 + 人
爸爸點亮一根紅蠟燭	人 + 動作 + 量詞 + 東西
燭光映照在牆上	東西 + 動作 + 在 + 地方
翻開了一本童話書	動作 + 了 + 量詞 + 東西
大老虎追趕著兔媽媽	動物（人） + 動作 + 著 + 動物（人）
天好黑 / 風好大	東西 + 好 + 感覺
我又驚慌又害怕（並列）	人 + 又 + 感覺 + 又 + 感覺
巨大的雷聲 / 刺眼的閃電	感覺 + 東西
溫暖的燭光 / 暖暖的紅蠟燭	

## 二、確立學習目標與教學設計

依據能力分析結果以及目標單元內容，在閱讀與書寫兩方面各設定一個學習目標：

1. 閱讀方面：能夠認讀出課文生字新詞並做運用。

2. 書寫方面：能夠仿造課文句子照樣造句。

接著即以直接教學法的內涵進行教學設計，共分為三個階段（語詞、造句、短文寫作）四節課進行，以表3來介紹第二階段造句教學：



表 3  
造句教學流程

教學流程	直接教學法	時間
<b>準備活動</b>		
1. 教師和學生約定好回答問題的默契，以了解上課時何時該注意，何時該回答 ❶ 老師說「注意」並且把食指放在嘴巴時，表示眼睛要看老師，嘴巴閉起來 ❷ 老師說「一起說」時，表示要一起回答	清晰的反應訊號	12 分鐘
2. 再次示範前一階段課文語詞的分類並請學生一起回答（註 1）	示範、同聲反應	
3. 進行團體練習，並適度給予回饋；團體練習結束，列舉三個語詞，讓學生各自獨立練習分類（註 2） ❶ 若答對→立即稱讚學生 ❷ 答錯→提示或舉例說明，公佈正確的答案	練習活動、立即回饋、修正錯誤	
<b>發展活動</b>		
1. 告知課程目標，介紹材料與造句方式（依據例句中的每一個語詞去對應語詞類別並做替換，最後再檢視每一個新語詞組合出來的句子是否合理或需要修正） ❶ 能認識照樣造句中每個欄位的詞性並做語詞的更換 ❷ 能依照樣造句句型完成一個完整的句子	陳述學習目標、示範	15 分鐘
2. 進行團體練習，將句子分成三個語詞，每人負責一個進行替換，再一起唸讀句子共同檢核	練習活動、同聲反應、立即回饋、修正錯誤	
3. 呈現相似的例句，讓學生各自獨立練習造句		
<b>綜合活動</b>		
1. 再次提示今天的教學重點，並發下學習單讓學生練習課文中的句子	練習活動	13 分鐘

註 1：語詞的特徵分成了「人」、「時間」、「地點」、「動作」、「東西」（名詞）、「感覺」（形容詞）六種

註 2：在練習活動時立即檢視學生反應正確與否，若答錯則給予糾正，再次練習；若全對後進行下一活動，發展活動時也依此類推



### 三、教學檢討與建議

筆者在此次教學後感受到學生最明顯的改變，就是讓平時容易分心過度依賴老師給予答案的學生，在教學過程裡逐漸能獨立自主學習。透過清晰的反應訊號，學生能夠馬上回復注意力，縮短了教師需要個別提醒的時間。而同聲反應的進行，則增加了較少開口的學生主動參與的次數，透過團體一起行動，學生從一開始說話小聲到最後能夠大聲的發表或唸讀句子。另外系統化的課程設計，也讓不擅長組織學習材料的學生能夠透過句型架構與詞性特徵，自己練習照樣造句並找出適合的語詞來進行替換，減少教師需要額外提供大量提示的次數。而反覆的練習活動也加深學生學得的概念或技能。

但在教學過程中，仍有一些地方是需要重新檢視，進行調整的部分，其歸納如下：

#### (一) 評估能力與小組教學：

透過教材分析與學生能力的評估，雖然可以事先掌控一些教學時可能會遇到的狀況，但在實際教學時面對小組裡異質性高的學生，如何針對每位學生的個殊性去進行調整，讓每位學生都有發揮的空間，也需要審慎的考量。如在教學時一開始以基本技巧教學為主，但在確認能力較高的學

生已精熟句型後，便可將部份的例句交由他示範給能力較低的同學看，並改變他的學習目標，比如能力較低的同學練習照樣造句時，他則進一步練習擴寫句子。

#### (二) 教學技術的使用：

在一開始的教學過程中會過於在意是否有照著事前設計的教學流程在進行，因而容易忽略學生在上課中最直接的反應，未能及時給予回饋。同時也因為某些技巧使用上的不熟練，而影響教學的節奏與教學時間，例如：一開始清晰的反應訊號的施行，學生與老師都會因為不熟悉而中斷課程的進行，等到之後彼此的默契養成後，學生才逐漸能夠在課堂上專注學習。因此，在教學前教師是否已熟習每項教學技術，並能在課程進行時保持彈性，依據學生反應隨機應變，是直接教學法成功與否的關鍵。

### 肆、結語

在許多文獻中均證明直接教學法應用在特殊教學上是有效的，但也有不少批評的聲音，比如直接教學法常被誤認為是一種單純的講授法，或是認為並非所有學科或所有人都適合進行教學，而它所強調的教師主導取向對於教師來說



會形成重大壓力等（潘裕豐，1998）。

其實直接教學法並不是一種講述法，而是一種注重教師和學生之間互動的教學模式，它對於一些基本學科知識，例如：語文。還是很適合用直接教學法進行介入的。假若在實施直接教學法之前，教師透過衡量學生之起點能力，確實評估教學材料的使用是否需要加以改編或增減，並且搭配著不同的教學法做運用。相信針對上述限制的部份是有改善的空間。直接教學法不僅是一套教學方案，也是一種觀念的改變：當我們在進行教學時，若能以特殊學生的學習特性來考量，而不是怪罪於學生本身的能力不足，如此進行教學相信都會有所成效。

## 伍、參考文獻

何永清（2005）。現代漢語語法新探。

台北：台灣商務印書館。

林沛穎（2005）。直接教學法在國小中度智能障礙學生實用數學之應用。

特教通訊，34，7-13。

林素貞（1996）。直接教學法的故事。

載於中華民國特殊教育學會 85 年年會專輯，特殊學生的學習與轉銜（頁 133-142）。台北：中華民國特殊教育學會。

吳麗婷（2005）。以直接教學法教導閱

讀困難學生之成效探討。教育趨勢導報，12，1-5。

邱柏瑞（2008）。直接教學法在學習障礙學生識字教學運用之探討。雲嘉特教期刊，7，48-58。

教育部（2011）。國民中小學九年一貫課程綱要語文學習領域（國語文）（再版）。臺北：教育部。

陳雅檸（2006）。淺談直接教學法在輕度智能障礙語文教學之應用。特教通訊，35，17-21。

陳思融（2007）。全語文教學法與直接教學法對國中智障學生實用語文課程學習成效之比較研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。

許巧宜（2006）。直接教學法對國小中度智能障礙學生功能性詞彙識字學習成效之研究（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義縣。

黃德州、何素華（2009）。直接教學模式對國小智能障礙學生校騷擾防治學習成效之研究。特殊教育與復健學報，21，19-48。

潘裕豐（1998）。直接教學法在身心障礙學生教學上之運用。國小特殊教育，25，25-33。

蔡文標（2001）。直接教學法的理論及其在身心障礙學生教學上之運用。人文及社會學科教學通訊，11





(5), 139-157。

盧台華 (1985)。直接教學法在智能不足數學課程實施之探討。《教與學》，4，16-17。

賴韋之 (2008)。直接教學法在國小智能障礙個案數學教學上之應用。《特教園丁》，24 (1)，17-24。

Dagseven Emecen, D. (2011). Comparison of Direct Instruction and problem solving approach in teaching social skills to children with mental retardation. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(3), 1414-1420.

Ganz, J. B., & Flores, M. M. (2009). The effectiveness of Direct Instruction for teaching language to children

with Autism Spectrum Disorders: Identifying materials. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 39(1), 75-83.

Lerner, J. W. (1997). *Learning disabilities: theories, diagnosis, and teaching strategies*. Boston : Houghton Mifflin.

Magliaro, S. G., Lockee, B. B., & Burton, J. K. (2005). Direct Instruction revisited : A key model for instructional technology. *Educational Technology Research & Development*, 53(4), 41-55.

Sands, D. J., Kozleski, E. B., & French, N. K. (2000). *Inclusive education for the 21st Century: A new introduction to special education*. Belmont, CA: Wadsworth.

