

如何面對弱勢學童的閱讀問題

The Attitude toward the Reading Problems of the Disadvantaged Students

洪儷瑜

Li-Yu Hung

臺灣師範大學特殊教育系教授

Professor, Department of Special Education

National Taiwan Normal University

【摘要】

本文由閱讀能力的定義和內容談評量閱讀表現的範疇，並提出不利於學習閱讀之因素所致之弱勢學童的類型，討論不同因素之弱勢學童在上述閱讀表現之問題。最後，以面對弱勢學童之閱讀問題三種不同的態度，分析國內過去對此問題的經驗，並針對國內現況提出及早預防、提供足夠的資源與妥善的運用、和提供友善、適性的閱讀學習環境等三項建議。

【Abstract】

The article introduced the definition of reading by the measures of reading performance, literacy and attitude and the factors related to reading performance. The reading performance of different types of disadvantaged students on the basis of factors was discussed. The attitude toward the reading problems of the disadvantaged students was illustrated by different cases, which leads various actions to face the problem. Three suggestions addition to the effective intervention to reading were made in the end: early prevention, sufficient resources

for the disadvantaged and effective implementation, the provision of the friendly and supportive reading condition.

關鍵字：社會弱勢、身心障礙、閱讀素養

Keywords: social disadvantage, disabilities, reading literacy

壹、前言

閱讀是什麼？是不是考試成績？為什麼要注意弱勢學生的閱讀問題？

我最近在北部郊區一所國中，學區內很多勞工階級家庭，進行讀寫能力增進的實驗教學。我們與學校的攜手計畫合作，專案資源提供專業師資和免費的教材到校，給國一攜手計畫的學生上語文能力增能課程。有一天，一位新加入的學生問我們的老師，「在這裡學跟在教室學有什麼不一樣？」，老師楞了一下，只好告訴他：「在這裡學，你努力學會有獎勵，會有麵包可以吃」。

在一次段考後的一次實驗課，很多學生垂頭喪氣的走進教室上課，跟以前不一樣，老師聞到學生的情緒不對，問大家「怎麼了？」，經過老師詢問才知道原來這次國文考題太難了，很多學生都考不及格，那一位聰明的孩子生氣的問「在這裡學習要做什麼？考試成績還是很差。」

確實閱讀能力不一定會反應在語文成績，尤其是學校的語文考試充滿很多文學知識。學生在學習閱讀的課堂中（如上述實驗教學），要學習從文本中找到知識、共鳴，甚至解決問題的方法，這些能力不容易在學校考試考得出來。學校的考試偏重在教師教導的內容，較易忽略學生的學習能力。所以，既然學校考試不會考，為何要重視閱讀？閱讀能力到底是什麼？為什麼對於弱勢的學生，提升他們的閱讀能力會如此重要。

貳、什麼是閱讀能力

根據聯合國經濟合作暨發展組織（Organisation for Economic Cooperation and Development，簡稱OECD（註1））在國際評量計畫（The Programme for International Student Assessment，簡稱PISA）所提的定義，閱讀能力是指

「理解、使用和思索各類書面文本，以達成個人目標，發展知識和潛能，並參與社會生活」（引自<http://www.pisa.oecd.org>）。易言之，閱讀不像一般人所想的，只是把文章裡的文字念出來而已，而需要經過個人在心理處理的複雜歷程。在這個歷程中，雖然要有高層次認知處理如思考、詮釋、使用和批判知識，但基礎的識字能力卻也是閱讀很基本的必要條件（Shaywitz, 2003（註2）），沒有自動化的識字能力，讀者確實會很難解讀、擷取或批判文本的意義。可惜國內家長或教師常以為會朗讀就是懂了，因此很多有閱讀困難的學生經常僅會認讀很多字，但不知道其意義或使用（如造詞、造句），或朗讀完一篇文章但不知道其意義。最近臺灣參加的國際閱讀相關的評量如國際閱讀素養調查（PIRLS）和國際評量計畫（PISA）的結果顯示出全國小四或國二（15歲）的學童之閱讀能力，我國學童在文章內直接找得到的資訊或大意摘要的能力較佳，通過比率73%，但在高層次的詮釋批判之閱讀能力較差，通過比率僅有49%，二者成績都遠低於鄰近的香港和新加坡（柯華葳、詹益凌、張建妤、游婷雅，2008（註3）），這樣的成績反映出全國推動閱讀這麼多年來，似乎未能將之提升至高層次的閱讀能力，可能也反映出全國對閱讀能力的認識仍有待加強。

當然在閱讀不應該僅是限於能力，或有人說不應該僅看考試（閱讀測驗）成績。國際閱讀素養調查（PIRLS）對於閱讀素養的定義除了三種不同層次的閱讀理解能力之外，還包括閱讀行為、閱讀興趣、閱讀態度。閱讀行為包括校外閱讀、校外為吸收訊息而閱讀以及校外為興趣閱讀等行為（柯華葳等，2009）；閱讀興趣指個人對閱讀表現出來的興趣，包括表現出唸書給家人聽、家人唸書給我聽、和朋友聊我正在閱讀的東西、和家人聊我正在閱讀的東西、為了興趣會在學校以外的地方看書、因為想學會一些東西而看書等行為；閱讀態度指對閱讀的看法或詮釋，分正反兩項，如「我有必要時才閱讀」、「我喜歡和別人談論書籍」、「如果有人送書給我做為禮物，我會很高興」、「我覺得閱讀很無聊」、「為了將來，我要有良好的閱讀能力」、「我享受閱讀」。由上述的例子可以瞭解所謂的提升閱讀不僅要關注能力，還要關注閱讀相關的行為、態度和興趣。根據PIRLS2006調查的結果，臺灣學童課外閱讀的頻率少於國際平均，也低於香港，甚至每天會在校

外為興趣而閱讀的比率僅有24%，排名最後（45名），可見我們學童在閱讀行為和興趣方面也不理想，雖然有70~80%的學童同意自己會有自發性閱讀的態度，但也有超過50%的學童是有必要才閱讀的，可見臺灣小學童對閱讀不排斥，甚至喜歡或享受閱讀，但多數卻仍有必要才讀，且很少每天在課外閱讀。

在PISA所測量的是15歲學生的閱讀能力，臺灣在閱讀「擷取與檢索」、「統整與解釋」、「省思與評鑑」四項均略低於平均數，得分在493-499之間。以閱讀文本來分，臺灣學生在非連續文本之閱讀得分（500）高於連續文本（496），可見臺灣中學階段（PISA）所測得閱讀在全世界的評比表現略低於小學學童在PIRLS的結果。

另外PISA把閱讀素養分成8級，1~6和1a, 1b與未達1b者，全世界參加PISA2009之學生未達1b者有1.1%。第六級的閱讀素養是指可以精細的分析文本且能反思和評鑑文本；第五級者指可以閱讀不熟的形式和內容；第五、六級以上的學生都可稱為高技巧的閱讀者(high skilled reader)，臺灣僅有5.2%學生達此水準，低於全體的比率（7.6%），更低於上海（19%）或其他前幾名的國家，芬蘭、紐西蘭、日本、韓國、澳洲和加拿大，他們在五、六級水準之學生均超過全國學生的12%。第四級可以在文本中做難度高的理解，如找到隱涵意義、由文字細節找到意義和批判文本；第三級只可以在文本做中難度的理解，如找出不同的訊息、在文本不同地方找到連結、與熟悉經驗連結，臺灣的學生最多數集中在此；第二級的理解是指在不同的地方找答案、針對一個主題作比較，可算是基本的閱讀能力；第一級分兩部分，a只可以在文章中找到明確的訊息，而b是指僅能在簡單、熟悉的文章中找到明確的訊息。臺灣有15.6%在第二級以下，意味者15歲的學生中有15.6%的學生沒有具有基本閱讀能力，需要補救。

由上述臺灣所參加的國際閱讀素養調查，我們可以瞭解在閱讀表現是中等的，精熟或高素養的閱讀者之比率，不論在小學生或15歲的青少年都低於全世界，當然更低於其他亞洲四小龍的國家，而低閱讀能力的學生比率卻偏高。

當全國的學童閱讀能力不理想，什麼是影響閱讀能力的因素，除了國

家教育、政策、文化等鉅觀因素之外，主要常被探討的因素有環境和個人兩項。環境因素包括社區、學校和家庭，而個人包括性別、智力、聽力、語言、情緒或其他生理因素（洪儷瑜、王瓊珠，2010（註4））。這些因素經常是探討閱讀能力要考慮的，卻也是針對所謂弱勢學童會調查的資料。

參、什麼是弱勢的學生

所謂弱勢學生（disadvantaged students），是指在校園學習比一般學生處於不利的處境，在一樣的教育環境較難受惠者，在國內外文獻所謂的弱勢學生，常僅限於經濟與文化不利的學生，例如經濟合作暨發展組織（OECD，Organization for Economic Cooperation and Development）把在教育環境不利者稱之為特殊教育需求（SEN，special education needs），其中包括障礙（disabilities）、困難（difficulties）和弱勢（disadvantage），簡稱為3D的需求（OECD, 2005 b（註5））。2010教育白皮書對於弱勢學生的定義為，影響個人參與教育機會及學習成就的不利因素，包括身心障礙學生、原住民學生和其他社會弱勢學生等三類，可見國內教育對於弱勢學生範圍採廣義的定義，不限於社會因素的弱勢。

這些在學校教育不利的弱勢學童在閱讀能力的發展也會有同樣的不利現象嗎？不幸的是，在很多研究結果確實發現上述各種弱勢學童在閱讀能力的表現確實出現顯著低於其他同儕的結果。

一、環境因素所致之社會弱勢

（一）家庭因素

影響一個人學習閱讀的環境因素包括：家庭社經地位、學校所處區域、居住社區之大小（柯華蕙、詹益綾、張建妤、游婷雅，2008（註6））。柯華蕙主持的PIRLS2006的結果，家庭很多因素都與閱讀表現有關，如家長教育程度、家庭中的閱讀活動、家庭的資源等。家長教育程度為大專以上的學童之閱讀能力顯著高於家長學歷是高中職，而家長學歷為高中職的子女之閱讀能力又顯著優於家長學歷在國中小學者；家庭中在孩子學前會進行親子閱讀活動，包括親子共讀、說故事、唱歌、玩文字遊戲、去圖書館、讀招牌

等，家庭從事這些活動頻率越高者其孩子的閱讀表現就越好。美國吉姆·崔利斯（Jim Trelease）在推動家長為孩子朗讀的一書，「朗讀手冊」引用美國的一個調查，發現家長是專業工作者的四歲孩子在家裡四年內可以聽到四千五百萬的詞彙，而工人階級的家長，其四歲子女在家裡四年聽到的詞彙有兩千六百萬個，而低收入戶接受社會救濟的家庭，其四歲子女在四年內僅聽到一千三百萬個詞彙，差距高達三千兩百萬個詞彙，超過兩倍之多；等小孩上小學之後，高收入家庭的子女之詞彙也高於低收入家庭的子女之詞彙，約多30%-50%，在豐富詞彙的基礎下，高收入家庭的子女在理解文本之背景知識和解讀詞彙的能力都佔上峰（Jim Trelease著、沙永玲、麥奇美、麥倩宜譯，2007（註7））。

另外，家庭的藏書，家中不論有成人或兒童的圖書量與子女的閱讀表現成正相關，根據本人的國科會研究（2008（註8））在小一、小三的調查，發現家庭藏書超過26本書者顯著高於家中藏書低於10本書者，其他藏書量與26本書以上就沒有顯著差異。僅是我的研究樣本較少，不若PIRLS2006具代表性，而根據柯華葳等的調查，全國家庭擁有10本書以下者有17%，遠低於國際水準，家庭中擁有26本書以上者有63.1%，跟國際相比，國內家庭之書籍資源確實是屬於豐富的。

（二）其他社區因素

根據柯華葳等調查（2008（註9）），學校所處的地區人口太小、學區較高比率的學童來自經濟條件差的家庭，其學生之閱讀表現也較差；人口超過10萬以上的學生之閱讀能力表現較為優異，可見社區之人口或社區內的人口組成都會影響該地區小學生之閱讀能力。此外，在偏遠地區，尤其是小校對閱讀學習更顯弱勢，陳淑麗和洪儷瑜（2011（註10））發現花東地區的識字能力略低全國平均水準，但花東地區的偏遠小型學校之識字問題卻較其他花東的學校更為嚴重，有29.5%的學生落入低分組，比花東常模16.2%多了近一倍。另外，少數族群如原住民，吳昭容等人的研究（未出版（註11））也發現同樣在偏遠地區漢族國中學生的識字、閱讀能力都高於原住民，可見國內的現象與其他國家的文獻報告差不多，社區資源少、學校小和少數民族在閱讀能力的學習上都顯不利。

二、個人因素所致之弱勢

與閱讀能力的學習成效有關的個人因素，常見的是性別，一般而言，女學生的閱讀表現優於男生，國內外研究都如此。但如果國家有積極預防措施的話，如芬蘭的學童已經呈現男女的閱讀沒有顯著差異。除了性別之外，其他個人因素如智力、聽力和其他生理因素，這些都是身心障礙學生，智能障礙的閱讀能力因智力關係而低下，顯而易見；國內林寶貴等的研究也發現聽障生語文程度與學業成就落後普通學生甚多（林寶貴、黃玉枝，1997（註12）），到了國中階段，平均的語文能力只相當於小二、三年級的程度。另一大群閱讀能力有困難的身心障礙是因腦神經功能異常所造成的閱讀障礙，根據調查這類學生約有10%（洪儷瑜、陳淑麗、張郁雯、王瓊珠等，2006（註13）），各國因標準不一，閱讀障礙學生佔全體學生有5%~25%不等，可見其人數族群不少，但因其外表與一般人無異，不像其他身心障礙容易被發現，而導致這類學生不像其他身心障礙可以及早發現，經常錯過被補救的階段，而變成功能性文盲，即使擁有中學學歷，但在生活的基本讀寫任務卻難以應付。

如果綜合上述不利因素的人口比率，根據PISA2009所述，我國未達最基本的第二級閱讀素養約15%，應該是低於上述不利因素所佔人口比率，所以，PISA所得未達基本閱讀能力之比率可能低估，因為不包括中輟或未升學未在學之青年，或是國內近年來積極推動特殊教育與攜手等相關補救措施，所得之成果。

肆、如何面對弱勢學童的閱讀問題

上述不利於閱讀發展的因素在每一個國家都差不多，但有些國家因為積極採取預防措施，卻可以控制這些因素的影響，例如芬蘭政府做到全國每一個學校的閱讀能力沒有顯著差異，接近北極圈的偏遠小學校和首都的學校在閱讀的表現差不多（陳之華，2008（註14））。香港在上次的PIRLS2006之研究，已經縮短家庭社經地位間的閱讀能力之差異，香港和芬蘭也都做到男女學生在閱讀能力沒有顯著差異。所以，面對這些不利學習閱讀的因素，是可以靠人為的力量去預防的。每個社會面對此問題可能有不同的態度，如

對閱讀發展之不利因素毫無所知，或不當作一回事，等到遇到問題才大做文章，如近幾年曾出現殺人兇手抱怨學校忽略他的困難，或殺人魔是一個功能性文盲（洪儷瑜，2003（註15）；2004（註16））；另也可以採亡羊補牢的態度，每次看到不好的結果，才開始擬計畫，甚至還聽到國內官員或學者表示我們的學生不熟悉這樣的測驗（此論點違反了上文所定義之高層之閱讀素養）、這些西方理論的測驗對中文的閱讀者不利、我們的教育目標不應放在這些考試…等否定的藉口，心不甘情不願的推動補救措施；當然也可以積極面對，積極去瞭解可能的因素，針對這些因素審慎的擬定各種預防或補救的措施。目前國內已研發出很多方法和對策，但我們的態度卻左右了我們的行動，是否願意正視這個問題，有心去面對這些弱勢的因素。

如果要積極面對問題，除了推動國內目前已確定有效提升閱讀的方法之外，專針對弱勢學童要努力的措施可分預防、資源和環境三大方面：

一、及早預防

閱讀能力的發展是優者愈優、劣者愈劣，這種馬太效應的問題已經在國內研究獲得證實（王瓊珠、洪儷瑜、陳秀芬，2007（註17））。臺東大學簡淑貞、曾世杰夫婦曾在臺東縣進行學前幼稚園的閱讀補救教學方案，該方案不僅有立即的成效，追蹤到小一也見有補救的學生比其他弱勢的同儕好。國內外研究證實不論是社會、家庭或個人哪一種不利的因素，甚至是閱讀障礙，都發現最好在入小學前補救。吉姆·崔利斯（Jim Trelease, 2007（註18））認為朗讀給孩子聽，越早越好，美國甚至聘用失業的媽媽，鼓勵媽媽接受朗讀訓練，在家朗讀給孩子聽，讓預防的措施可以從家裡開始，且越早越好。

針對弱勢學生能在學前和小學前幾年的積極預防，可以減少很多閱讀發展失敗的學生，這也是很多已開發國家過去十年間一直積極努力的。

二、提供足夠的資源與妥善的運用

（一）圖書資源和優質人力資源都重要

及早預防固然重要，但很多弱勢學童的家庭通常都不可能擁有讀本，而

家中藏書量卻是關鍵因素，因此如何把資源送到弱勢家庭中是一個很好的方向。很多弱勢家長不僅缺乏資源，也不瞭解如何閱讀，等到進入學校出現學習失敗才開始，已稍嫌遲了。在偏遠或弱勢家庭多的社區，政府應該給予足夠的圖書資源，並利用各種誘因鼓勵家長把書帶回家，或鼓勵家長把孩子帶到社區圖書館，需有人妥善的規劃適合當地居民的活動，教導家長、孩子如何使用這些資源。吉姆·崔利斯引用美國卡羅來納州的學前啟蒙方案，他們追蹤參加啟蒙方案的低收入家庭子女，一組除了啟蒙計畫的營養和福利之外，另給優質閱讀課程，另一組的啟蒙計畫僅有食物和社會服務。追蹤到孩子二十一歲時，有優質閱讀課程的孩子的智商較高、閱讀的分數也較高，預定要升大學的人數為另一組的兩倍。他們估計給一個高危險的家庭五年的優質啟蒙方案，比一般的啟蒙方案多了一萬一千美元，但他們沒有中途輟學，繼續在學校完成學業，可以對社會每年省下兩萬五千元。所以，如果真要因應不利因素之預防方案，必須是針對需求且優質的。提供硬體資源，還需要有優質的人力和方案的推動，很多有利閱讀的環境是需要專業人員長期耕耘的。如何吸引這些對閱讀陌生的家長和家庭，僅有書籍、房子設備，沒有人力去推動是不夠的，可能如過去十年臺灣所推動閱讀的經驗一樣，書仍舊放在箱子裡，箱子被鎖在圖書室或辦公室內，弱勢家庭和孩子距這些圖書仍遙不可及。

（二）照顧特殊需求者的閱讀需求

很多特殊兒童所需要的圖書有異於一般圖書，例如小盲童需要有聲圖書和觸摸式讀本，目前我國對於盲用書籍經常僅限於成人書籍或上課使用的教科書，而忽略課外書或入小學之前需要的童書，有聲書除了盲生需要，大多數的閱讀障礙學生也有需求，可惜，我們政府嚴重忽視這些特殊需求學童之課外閱讀書籍，以及這些書籍經常僅限於都會區的大圖書館，讓非都會區的特殊需求學生更顯弱勢。如何擴增有聲圖書之數量，以及普及和流通這些特殊書籍，是提升盲童和閱讀障礙學童之閱讀能力基本的要件。

去年我訪問挪威，發現挪威政府長期推動閱讀，除了鼓勵當地作家出版童書之外，每年固定要求廠商提供新出版的童書供政府單位製作成有聲圖書（audio book）和給聽障兒童使用的手語錄相書（sign language video

book)。國內的公共圖書館或政府流通的書籍資源還沒有所謂的手語錄相書，我曾問臺北市立啟聰學校資深的主任有關手語錄相書，她很驕傲的說，臺北啟聰學校有十幾套這樣的書。以目前國內童書數量，使用手語的聽障學童僅有十幾本可以看，其數量與一般學生差距很大。我繼續追問啟聰學校或其他聽障學童如何取得這些書，結果這些書都放在老師辦公室，是給老師上課用的，不是學童可以隨時取得的。由上述現況可知國內對於特殊需求學生在課外閱讀之需求，應該仍在有就好，甚至是屬於毫無所感，特殊需求的童書之貧乏與一般兒童可及的課外閱讀相較，簡直天壤之別。

三、提供友善、適性的閱讀學習環境

上述弱勢學童經常因為閱讀能力低，而長期未能獲得適性的引導，美國學者Kragler（2000（註19））觀察不同閱讀能力的學童在學校的課外閱讀情形，他發現低閱讀能力的學童在學校的閱讀課程，一直處在閱讀超過他的能力的讀本，這些可能是教師指定的或是參考年級推薦書單，讀本太難讓這些弱勢學生在學校的閱讀課長期處於挫折，不僅過難的讀本難以提升閱讀能力，也讓他們難享受閱讀的興趣。因此，學校老師或社區圖書館面對弱勢學童選書時，不應僅根據他的外表或就讀年級推薦書籍，甚至也不要以訝異的眼光看他閱讀較幼稚的書籍。參加我們實驗的一個學童，他因智力不高而閱讀能力嚴重的落後，但他在課外閱讀時間居然帶著學校推薦給中學生閱讀的讀物，這本書適合優秀的國中生和一般高中生閱讀，老師訝異問他為什麼選這一本，他回答是老師要求全班都要看，他也很認真的去找來要看，可見老師顯然不瞭解全班學生閱讀程度的個別差異，也不知道如何給弱勢又低閱讀能力的學生一個適合的推薦書單。

推動學童進行課外閱讀應該是「一個都不能少」，但學校教師需要注意到全班閱讀能力的差異性，對於弱勢低閱讀能力的學童應多瞭解，幫他找到合適的讀本，多與他討論所閱讀的文本，可以藉此鼓勵他們持續閱讀。

我曾經在另一個與攜手計畫合作的研究，發現很多小四、小五的孩子喜歡老師讀課外讀物給他們聽，與他們討論故事的內容，甚至是把他們的生活經驗與故事做對照，這是有利於引導學生自己閱讀的活動。但老師發現剛

開始這些學生們連討論都難以說出完整的句子和正確的詞彙，經過督導的建議，老師才知道帶學童討論時，可適時的給予正確語句或詞彙的示範，並引導學生由書中的內容找出自己可以說的句子。班級內有部分同學在實驗課程中是第一次聽到有人為他們讀故事，試想在中上家庭長大的孩子，在一、兩歲就有家長為他們讀故事書，而國內居然還有十歲左右的大孩子，第一次有人讀故事書給他們聽，跟他們討論故事。當老師問我，這樣做會不會太幼稚，我鼓勵老師，只要學童喜歡故事，跟著故事文本討論，會願意去繼續翻閱老師介紹的故事書，絕對沒有太幼稚這回事。

所以，任何為弱勢學童設計的閱讀方案，都應該先瞭解他們的需求，考慮他們的特性，才能提供給他們一個適性的學習閱讀環境。讓他們即使落後同儕很多，也有機會從他們的起點再度出發追趕。只要他們願意閱讀，應該是永遠不嫌晚的。唯有在安全、適性的環境，這些弱勢學童才有機會學會閱讀。

最後，我請實驗的教師找一個機會針對前文那位學生的疑問回答，給實驗班的同學說明：

「老師知道你們對自己在學校這次段考考不好，很氣餒，也懷疑自己的努力是不是值得的。大家可以想想這裡老師教的跟教室裡有什麼不一樣，老師要教你自己學會閱讀，將來自己可以透過閱讀學東西。老師為什麼要花時間教你自己閱讀呢？因為你們將來可能沒有錢去補習，如果你不會自己閱讀，你想學什麼都要靠別人教你，你自己不會讀來學習，你就要花很多錢去請別人教或等有人教你，你才可以學。對你來說，如果你自己會透過書本來學習，你就可以學自己喜歡的內容，你也可以依據自己的程度、時間、目標去選擇你要學習的內容，因為圖書館或網路上有很多免費的學習材料。所以，老師才會想教導你們自己閱讀，希望你們可以透過閱讀把書內的內容變成你的知識，只要你習慣閱讀，雖然不能馬上讓你的段考成績進步，但是很多考試慢慢就可能變得簡單或不那麼可怕了。」

除了友善和適性的閱讀環境之外，也應該讓弱勢學生知道為什麼他們要學習如何閱讀，為什麼擁有獨立的閱讀能力很重要。畢竟在他們成長的環境中，閱讀這個行為是陌生的，他們要達到同儕的閱讀水準，所需要付出的會

比其他同儕更為艱難。

註釋

- 註1：OECD (2005), “Special education needs: Statistics and indicator,”
http://www.oecd.org/document/52/0,3343,en_2649_39263294_20746420_1_1_1_1,00.html(accessed June 23, 2010).
- 註2：S. Shaywitz, *Overcome dyslexia* (New York: Alfred A. Knopf, 2003).
- 註3：柯華葳等著，「台灣四年級學生閱讀素養（PIRLS 2006報告）」（桃園縣：國立中央大學學習與教學研究所，2008）。
- 註4：洪儷瑜、王瓊珠，「閱讀障礙概論」，在*中文閱讀障礙*。柯華葳主編。（臺北市：心理出版社，2010），1-23。
- 註5：同上註，1。
- 註6：同上註，3。
- 註7：Jim Trelease, *The read-aloud handbook*, 5th ed.,沙永玲、麥奇美、麥倩宜譯，*朗讀手冊—大聲為孩子讀書吧*，第五版（臺北市：天衛出版社，2007）。
- 註8：洪儷瑜，「國小數學低成就學生之追蹤與亞型研究」，國科會報告，NSC 96-2511-S-003-010-MY2（2009）。
- 註9：同上註，3、6。
- 註10：陳淑麗、洪儷瑜，「花東地區學生識字量的特性：偏遠小校—弱勢中的弱勢」，*教育心理學報*，出版中（2011）。
- 註11：吳昭容等著，「偏遠地區漢族與泰雅族國中生識讀能力現況分析及相關影響因素的探討研究」，未出版。
- 註12：林寶貴、黃玉枝，「聽障學生國語文能力及錯誤類型之分析」，*特殊教育研究學刊*15卷（1997）：109-129。
- 註13：洪儷瑜等著，「中文閱讀診斷工具臨床驗證性研究」，在*中文閱讀診斷工具彙編研究專案報告*。柯華葳主持。（中央大學學習與課程研究所，2006）。

- 註14：陳之華，*沒有資優班—珍惜每個孩子的芬蘭教育*（臺北市：木馬，2008）。
- 註15：洪儷瑜，「功能性文盲，孰之過」，*自由時報時報廣場*，2003年11月23日。
- 註16：洪儷瑜，「從吃人兇殺案談社會對隱性障礙者的虧欠」，*學習障礙之友會訊*22期（2004年4月）。
- 註17：王瓊珠、洪儷瑜、陳秀芬，「低識字學生識字量發展之研究—馬太效應之可能表現」，*特殊教育研究學刊* 32卷，3期（2007）：1-16。
- 註18：同上註，7。
- 註19：S. Kragler, “Choosing books for reading: An analysis of three types of readers,” *Journal of Research in Childhood Education* 14(2000): 133-141.

參考書目

1. 王瓊珠、洪儷瑜、陳秀芬。「低識字學生識字量發展之研究—馬太效應之可能表現」。 *特殊教育研究學刊* 32卷，3期（2007）：1-16。
2. Trelease, Jim. *The read-aloud handbook, 5th ed.*, 沙永玲、麥奇美、麥倩宜譯。 *朗讀手冊—大聲為孩子讀書吧*，第五版。臺北市：天衛出版社，2007。
3. 吳昭容等著。「偏遠地區漢族與泰雅族國中生識讀能力現況分析及相關影響因素的探討研究」。未出版。
4. 林寶貴、黃玉枝。「聽障學生國語文能力及錯誤類型之分析」。 *特殊教育研究學刊* 15卷（1997）：109-129。
5. 柯華葳等著。「台灣四年級學生閱讀素養（PIRLS 2006報告）」。桃園縣：國立中央大學學習與教學研究所，2008。
6. 洪碧霞。「臺灣PISA2009研究報告」。臺灣PISA2009國家研究中心。臺南：臺南大學，2010。
7. 洪儷瑜。「功能性文盲，孰之過」。 *自由時報時報廣場*，2003年11月23日。

8. 洪儷瑜。「從吃人兇殺案談社會對隱性障礙者的虧欠」。《學習障礙之友會訊》22期（2004年4月）。
9. 洪儷瑜。「國小數學低成就學生之追蹤與亞型研究」。國科會報告，NSC 96-2511-S-003-010-MY2（2009）。
10. 洪儷瑜、王瓊珠。「閱讀障礙概論」。在《中文閱讀障礙》。柯華葳主編，1-23。臺北市：心理出版社，2010。
11. 洪儷瑜等著。「中文閱讀診斷工具臨床驗證性研究」。在《中文閱讀診斷工具彙編研究專案報告》。柯華葳主持。中央大學學習與課程研究所，2006。
12. 陳之華。《沒有資優班—珍惜每個孩子的芬蘭教育》。臺北市：木馬，2008。
13. 陳淑麗、洪儷瑜。「花東地區學生識字量的特性：偏遠小校—弱勢中的弱勢」。《教育心理學報》，出版中（2011）。
14. Kragler, S. "Choosing books for reading: An analysis of three types of readers." *Journal of Research in Childhood Education* 14(2000): 133-141.
15. OECD(2005). "Special education needs: Statistics and indicator." http://www.oecd.org/document/52/0,3343,en_2649_39263294_20746420_1_1_1_1,00.html (accessed June 23, 2010).
16. Shaywitz, S. *Overcome dyslexia*. New York: Alfred A. Knopf, 2003.