

以「詞彙」教學法提升國中資源班學生 認字能力之行動研究

王欣宜¹、莊素貞²

¹ 國立台中教育大學特教系助理教授 ² 國立台中教育大學特教系教授

一、前言

閱讀包含兩種歷程，一是認字，一是理解。從認知心理學的觀點而言，閱讀文章時個體必須從長期記憶庫中進行檢索出對應的字。若個體要花很多的時間認字，就意味著花很多時間在長期記憶庫中檢索適當的對應字，會影響到個體對文章內容的理解。因此，認字過程越能到自動化的境界，個體就能花比較多的心力在閱讀理解上。關於認字能力不良之學生的補救教學，在國內的有許多相關認字教學方法的研究，有採用「部首歸類和聲旁歸類」教法（陳靜子，1996），也有採用基本字帶字的「集中識字教學」（呂美娟，1999；許嘉芳，2000），另有採用「中文一般識字教學法」（陳秀芬，1998），皆有其成效與效果不彰之處，推究成果不彰的原因，可能是教學方式與學生的認知方式並未能達到完全的配合，亦即教師自行選定一種教學方式，事前卻並未分析該種方式是否符合學生的認知方式。

根據柯華葳（1986）所論述，他發現國小一年級的學生透過音的提示學習的最好，那麼一年級以上的學生是如何學習生字的呢？根據國外的文獻（Sternberg & Powell, 1983）提到，中學生是由上下文中學到相當大比例的生字。因此，教學者試圖以有別於國內幾篇關於「部首歸類和聲旁歸類教法」、「集中識字」、「中文一般識字教學法」等的教學方式對國中輕度障礙學生進行教學，於是透過行動研究的方式，試圖初步探究提升輕度障礙學生識字能力有效方法，但限於教學時間的關係，無法教導太多的生字，因此根據國立編譯館（1997）所編製的「國民小學常用字彙研究」的字頻總表，隨機擷取八十個常用情形屬於 A 級的字作為教材，依序教學，並在示範造詞及造句時，盡量使

用常用情形屬於 A 級的字。希望透過「詞彙」認字的教學方法，能提升輕度障礙學生的認字能力。教學者所指的「詞彙教學法」，是指利用教學目標字，由教學者先造詞，從詞中讓學生記憶生字，再由學生自行造詞及造句，如教「我」，教學者先示範「我們」、「我的」等詞，再請學生自行造詞及造句。

研究者的教學對象的是四名國二學生，經過黃秀霜（1996）的「中文年級認字量表」評量，約只有國小一到三年級的程度，平常在原班常被同儕取笑，連帶的也影響到他們其他科目的學習。再者，他們在資源班二年級的課程是外加式的，因此教學者決定教導他們一些常用的生字及字彙，以使他們未來能應付日常生活所需。

根據以上的論述，研究者試圖藉由這次教學，瞭解以下問題：詞彙認字教學能否提升四名學生的認字量、句詞理解能力、造詞能力與造句能力？

二、相關研究回顧

（一）認字的認知歷程

1. 視覺字形、聲韻字音、語彙字義的編碼與解碼

關於以字形、字音作為接觸字義的線索的理論有兩種說法，一是將認字成分以視覺直接由字形接觸字義；二是先將收錄到的字形轉錄成字音，再接觸字義（邱上真、洪碧霞，1996；陳慶順，2000）。在中文字的研究當中，有些發現語音轉錄的存在（鄭昭明，1978；謝娜敏，1982），有些則否（曾志朗、洪蘭，1978）。在字形辨識的效果上，有研究支持字形是認字的主要線索（吳芳香，1998；李忻雯，1992；李瑋玲，1990），除上述強調的字形編碼與聲韻編碼之外，也有學者如 Graf（1993）和 Johnson（1991），將字義的編碼也加入，他們同時強調字形、字音與字義的重要。

在熟記中文字方面，萬雲英（1991）指出，需要經過下列三階段：（1）泛化階段：學習生字的初始階段，對漢字的字形輪廓建立了粗略的、模糊的、不夠穩定的暫時聯繫。（2）初步分化階段：此一階段對於字形、音、義都能夠掌握，不再產生結構上的混淆和遺漏，但對於字形結構的某些細微部分尚有遺漏或添補，再認或再現時，偶而會有猜測和泛化現象。（3）精確分化階段：經過多次的練習，特別是經過閱讀理解和運用，對生字已能牢固掌握、精確分化，而且能辨別字與字之間的異同。

由以上的論述可知，在中文的認知歷程上，透過字形、字音以接觸字義，皆有其重要性，就熟記中文字的步驟而言，學生必要經過多次的練習才能，對

字形、音、義的運用逐步達到自動化的階段，而產生組字的基本規則。因此，教學不光只是學生在課堂上學習完成即會，還必須加上課後的持續複習與練習。

2. 多成分多層次說

除了字形、字音與字義外，有學者如 Johnson(1991)、Vellutino、Scanlon 和 Tanzman (1994)，主張還應加入語法編碼，甚至加入情緒動機等成分，而追溯自基本的能力，則短期記憶、工作記憶及長期記憶也都被提及。在中文識字的研究當中，以曾志朗(1991)的「激發—綜合」二階段模式與胡志偉和顏乃欣(1995)的「多層次字彙辨識」理論與屬於多成分多層次說。

曾氏的「激發—綜合」理論以同時平行分配處理模式(PDP)來說明中文識字的歷程，在閱讀文字時，讀者會同時採取字形和語音等多重線索來認字，不同的線索間是相互合作而非相互競爭的，這種合作關係使得各個推測率相當低的線索在綜合之後造成相當高的推測率。換言之，中文字的字音、字形、字義等不同的訊息以平行分布的方式儲存在記憶系統之中，在認字時，讀者利用各種線索所提供的訊息，經過「激發—綜合」的兩階段過程，在「激發」階段，刺激字的各種相關訊息都會被激發起來；在「綜合」階段，讀者將綜合這些訊息，合成一個最可能的發音，然後做出反應，而達到認字的目標。

顏、胡二氏的理論認為讀者依賴多年習字、閱讀的經驗，分析呈現在視覺系統中的文字。在長期記憶中，字形記憶並不是孤立存在的，它和字義與字音的記憶表徵，以及和其他相似的字形記憶之間，均有或強或弱的聯結，這些聯結彼此產生交互激發或抑制作用，直到具有最高位階的字形記憶、字音記憶與字義記憶超過辨識閾值，到達意識的層面，便完成文字辨識的工作。

研究者認為從多層次多成分說的觀點而言，個體在找尋認字的線索之一，是從上下文來辨識字的形、音、義，此步驟牽涉長期記憶與字的多重線索的處理，由此來達到字彙辨識的目的，即是認知心理學上的「字優效果」。綜合以上所述可知，認字的歷程是多元的，而且可根據個體差異而有不同的學習方式，因此採取的教學方式也應有所不同。尤其是國中生，歷經多年的閱讀經驗，即使閱讀成就未符合其生理年齡應有之表現，但就曾氏與顏、胡二氏的理論，卻不應以注音符號為認字之線索，由「詞彙」方式進行認字教學，應是較可行的一種學習方式。

(二) 國內的相關研究

近年來國內陸續有關於中文認字教學成效的研究，如陳靜子(1996)曾對

「部首歸類」與「聲旁歸類」教學效果做比較，兩種教學節過隨著不同的測驗而各有其優異之處。呂美娟（1999）與許嘉芳（2000）都是以「基本字帶字」的教學方式對認字困難及輕度智障的學生進行教學，所得的教學成效因個案而異。這種「集中識字」教學方法是萬雲英（1991）所提倡的，但曾有學者（江淑惠，1997）持反對的立場。陳秀芬（1998）是採「一般字彙知識教學法」對國小四、五年級認字困難學生進行教學，除了教學生掌握字彙知識外，同時也讓學生練習造詞、造句，結果學生的學習成效良好。賴惠玲、黃秀霜（1999）採用「注音符號、國字直接教學、文字知識」三種方式對國小二年級學生進行教學，在字音、字形、字義測驗中，三組各有所長。

就以上的論文實驗結果而言，何種教學方法最適合認字困難學生，未有定論，但以上論文的共同點的是研究者在進行教學之前，並未先確定學生的優勢能力或主要的認知學習管道為何，可能因此不易獲得一致的結論。但對國中學生來講，因年齡、障礙程度的關係，可先以「放聲思考」（louder thinking）的方確定其學習方式。

三、教學方法與教學實施

（一）教學對象

本研究四名教學對象是就讀國中資源班的四名二年級的男學生，編號分別為甲、乙、丙、丁。四名學生的中文認字程度只有小學一年級至小學三年級的程度。其基本資料如下表 1：

表 1 接受教學實驗學生基本資料

編號	魏氏兒童智力量表 商數（全量表）	中文年級識字 量表成績	障礙類別與程度
甲	75	小二	學習障礙
乙	65	小二	輕度智障
丙	76	小三	輕度智障
丁	73	小一	學習障礙

(二) 教學實施

在進行正式教學之前，研究者為了學習上的需要，已經找了幾篇簡單的文章以「詞彙」的方式教他們認字，再經由放聲思考法的方式，確定四名學生是以詞彙方式記憶新學中文字，因此在本次的認字教學中，配合學生的認知學習方式，採用詞彙認字方式進行教學。教學者為研究者本人。

教學時間長度為五週，利用四名學生到資源班上課的時間進行教學，因課程是屬於外加式的，因此沒有需要跟上班級國文課學習進度的壓力。上課的時間為星期一、星期三、星期四、星期五早修及星期五的午休，每節課上課時間為45分鐘，每星期共教學225分鐘。本研究的教學流程是由教師先展示生字卡，再示範造詞，並解釋詞義，將展示卡貼於黑板上，由學生競賽練習造詞，接著由所造的詞練習衍生造句。本教學的自製教具是「字卡」，教學者根據教材製作八十張生字卡，並由光碟圖庫中找出與字有關的圖案加以配對，使圖卡看起來更有符合目標字的意義。

教學的自編測驗是根據「課程本位評量」而設計，共有以下兩部分：

1. 形成性評量

- (1) 認字測驗：由教學者列出上課所教的字，請學生念出該字。例如出示「泥」的生字卡，測驗學生是否會念，以百分比(%)方式計算成績。
- (2) 句詞理解評量：在每個單元教學後實施，每個單元約10題，主要根據下述句詞理解測驗的題目改編而成，以百分比(%)方式計算成績。
- (3) 造詞測驗：根據每個單元的目標字編製而成，每個單元10題，以百分比(%)方式計算成績。
- (4) 造句測驗：根據每個單元的目標字編製而成，每個單元10題，以百分比(%)方式計算成績。

2. 句詞理解測驗

為總結性評量，研究者並以此測驗作為教學前與教學後理解程度的比較。共41題，是研究者根據八十個目標字所編成，以百分比(%)方式計算成績。例題如：妹妹是□□好學生。①一條②一隻③一個④一起。(請選擇一個適當的答案)。

(三) 教學設計與資料分析

本教學實驗是採趨勢研究(trend study)(林生傳, 2003)的方式，紀錄四名學生在認字教學後的進退步情形。而趨勢研究圖資料點的獲得，是採取學生在「課程本位評量」的成績表現。

在認字方面，是採取由學生朗誦出的讀音的方式，確定學生是否能認出該字；在句詞理解方面，是研究者將自編的理解測驗（共 41 題）中抽取與教學單元有關的題目，加以變化組合而成，每個單元約 10 題，對學生施測；在造詞方面，是由學生根據教學單元的目標字進行造詞的教學評量；在造句方面，是由學生根據教學單元的目標字進行造句的教學評量。在認字、句詞理解、造詞、造句四方面，都各有八個資料點。

四、教學成效

（一）認字量教學成效

教學內容共 80 個字，分成八個單元，即每 10 個字一單元，教完一單元之後則進行教學評量，其結果如表 2 與圖 1 所示：

表 2 認字教學成果分析表

	單元							
	單元一	單元二	單元三	單元四	單元五	單元六	單元七	單元八
甲生	100	100	100	100	100	100	100	100
乙生	100	100	90	100	100	100	100	90
丙生	100	100	100	100	100	100	100	100
丁生	78	100	100	100	100	90	90	60

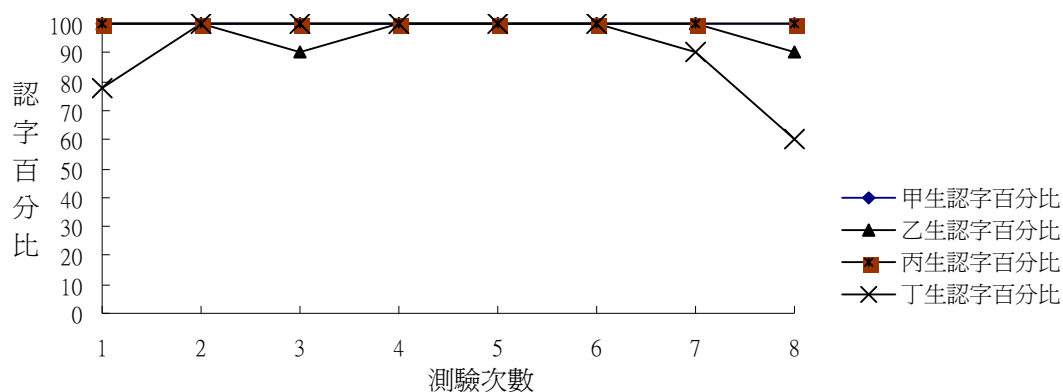


圖1 學生認字測驗結果百分比

由表 2 與圖 1 所示可知，四人的認字學習成效幾乎都維持在 90% 以上，其中只有丁生在第一單元及第八單元表現較差，可能的原因是一開始丁生未做好心理準備，學習動機較弱，對於老師在課堂中的競賽與提供的增強物不甚感興趣，到第八單元時則可能因越到後面的單元生字越難，而該生練習量不足，導致學習成效不佳。

(二) 句詞理解教學成效

在教學完一個單元（即 10 個生字）進行教學評量，其教學結果如下表 3 與圖 2 所示：

表 3 閱讀理解教學成效分析表

	單元							
	單元一	單元二	單元三	單元四	單元五	單元六	單元七	單元八
甲生	100	100	100	100	100	100	100	100
乙生	88	86	100	80	70	100	100	100
丙生	100	71	77	70	50	90	90	100
丁生	100	100	89	70	100	90	90	100

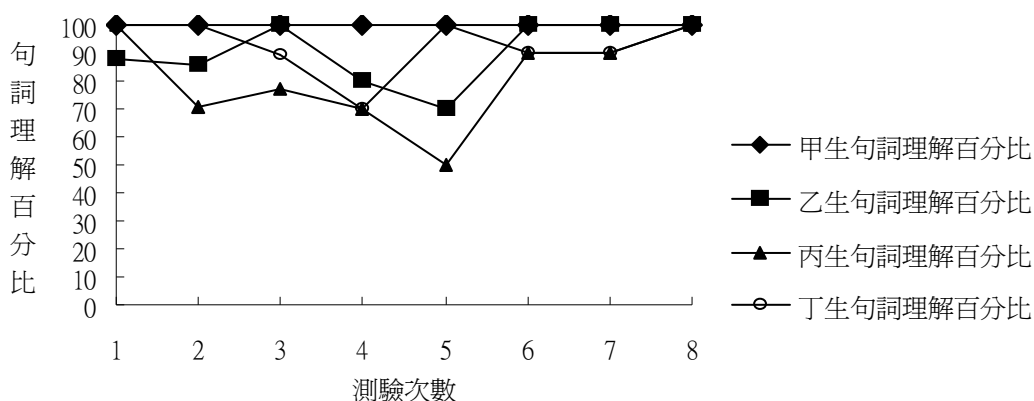


圖2 學生句詞理解測驗結果百分比

由表 3 與圖 2 可知，四人的句詞理解教學成效除了甲生一直都維持在 100% 外，其餘的三人也都能維持在 70% 到 100% 之間，其中丙生的成績有一次只有 50%，推論原因與丙生的學習動機有關，丙生一直視到資源班學習是件丟臉的事，對於到資源班上課有時很熱情，有時卻不願意來，所以當他填寫教學評量卷時，若有興趣時就會認真填寫，若不感興趣時，非得老師威脅利誘才會寫完，填寫的過程不認真。但這情形隨著他認字越多似乎而漸有改善，以致於單元六到單元八的百分比效果維持在 90-100%。

(三) 造詞教學成效

進行造詞教學時，除了老師的示範之外，亦在課堂上讓四名學生練習，並規定回家作業，其教學成果如表 4 與圖 3：

表 4 造詞教學成效分析表

	單元							
	單元一	單元二	單元三	單元四	單元五	單元六	單元七	單元八
甲生	100	100	100	100	100	100	100	100
乙生	100	100	100	100	100	100	100	90
丙生	40	80	100	100	90	90	80	90
丁生	100	90	90	100	80	80	80	50

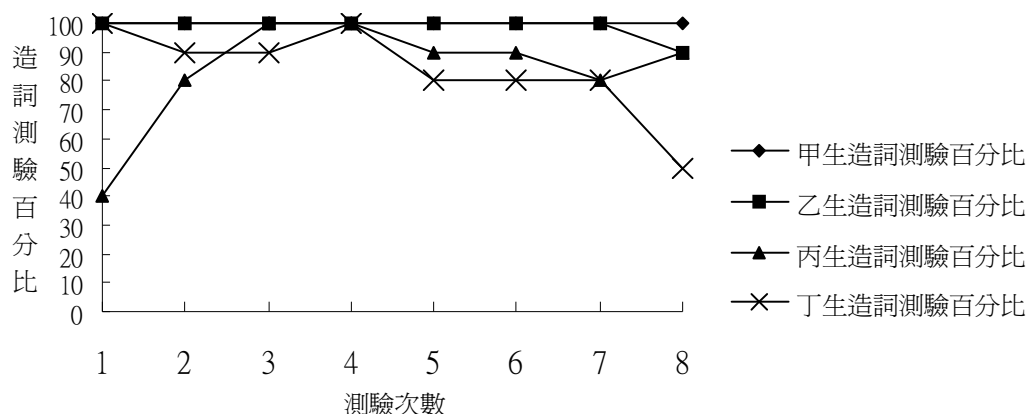


圖3 學生造詞測驗結果百分比

由表 4 與圖 3 可知，造詞教學成果由 40% 到 100%，其中甲生及乙生的學習成果一直頗良好，而丙生則由 40% 進步到 90%，甚至 100%，而丁生的學習情形不甚理想，推究其原因在於越後面的單元生字越困難，而丁生並未養成按時完成功課的習慣，有時是今天資源班要上課了，才趕快在今天早上把功課完成，也沒有複習功課的習慣，因此他的學習成果不如其他三者來的顯著。

(四) 造句教學成效

其教學成果如下表 5 至圖 4 所示：

表 5 造句教學成果分析表

	單元							
	單元一	單元二	單元三	單元四	單元五	單元六	單元七	單元八
甲生	100	80	100	100	100	100	90	90
乙生	100	100	100	100	90	60	90	30
丙生	70	80	80	100	90	90	60	90
丁生	90	70	90	80	60	80	60	30

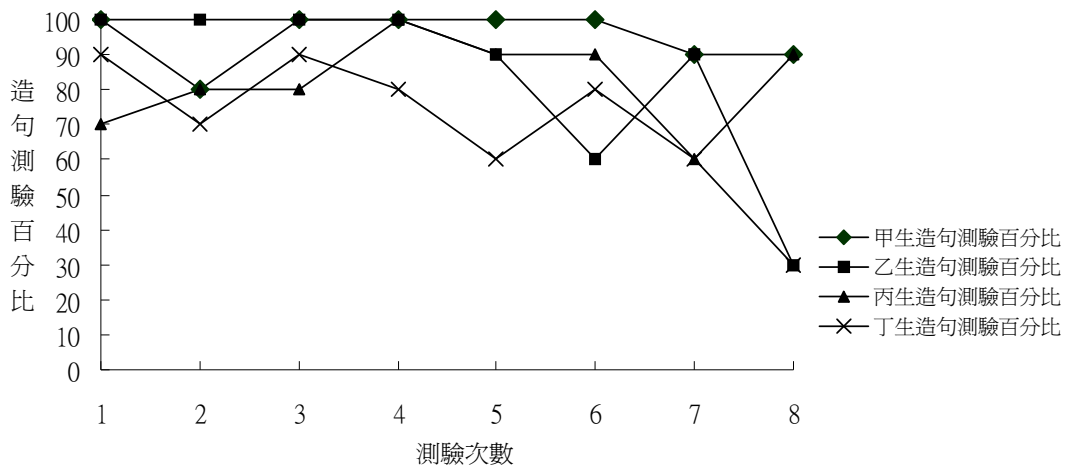


圖4 學生造句測驗結果百分比

由表 5 與圖 4 可知，造句教學成效未若前三項教學成果顯著，因為造句包含的元素較多，除了認字之外，還包括句子的組成結構及文法。因此分析四個學生的學習成果，以甲生表現較佳，雖偶有句子不通順，但大致都能造出正確的句子。丙生的學習情況也不錯，但乙生與丁生的學習成果則是在前面幾個比較簡單的單元表現較好，後面幾個比較困難的單元學習情況就不理想，乙生很明顯的是能認字，但無法說出意思正確且完整的句子，例如以「昏」造句，他會說：「我今天看到黃昏」，文法雖對，但句義卻錯了。而丁生遭遇的困難可能是與前面的學習有關，他在認字與造詞測驗後面三個單元的成績皆不理想，但這些能力都是造句的先備能力，因此到最後的造句教學測驗甚至只出現 30% 的情況。

(五) 整體句詞理解能力前後測比較

本研究的閱讀理解能力測驗為研究者自編，共 41 題，表 6 為前後測結果。

表 6 句詞理解測驗前後測分析表

	前測百分比	後測百分比
甲生	54%	98%

乙生	29%	95%
丙生	70%	95%
丁生	41%	93%

根據表 6 所示，四名學生的前測成績除丙生的成績達到 70%，其餘三人皆在 60% 以下，但在教學完成之後，四名學生的句詞理解能力都達到 93% 以上，顯示四名學生的句詞理解能力皆有所提升。

綜合以上結果，四名學生中的甲、乙、丙生三人的認字能力提升情形較為顯著，丁生則較薄弱；而詞彙教學的認字方法也連帶提昇他們的句詞理解和造詞能力，但丁生因為學習習慣不良，所以學習成效較差。而造句能力除甲生外，其餘三人進步情形有限，可見造句所牽涉到的認知成分更複雜並非透過「詞彙」教學方式，在短期之內就能提昇該能力。但就也教學者的教學內容與方式而言，對四位學生對他們的認字量產生正面的影響，呼應了國外學者（Sternberg & Powell, 1983）所說的，中學生是由上下文方式學習到相當大比例的生字，並符合了多成分層次說的論點。

五、教學結論與對輕度障礙學生語文教學的啟示

（一）結果

詞彙認字教學方式有助於國中生認字量、句詞理解力與造詞能力的提昇，但對造句能力提升的效果則不明顯。本次教學的行動研究初步證明四名國中輕度障礙學生是由詞彙當中學習生字。如果要進一步確定「詞彙教學」的成效能促使學生達到多大的進步量，例如顯現在標準化測驗上的成績改變情形，應更進一步的加以嚴謹實驗。

（二）啟示

1. 語文教學方式應與學生的認知方式互相配合

研究者在進行生字教學之初，曾以「放聲思考法」的方式測試過四名學生的認字方式，發現四名學生都是藉由記憶詞彙來記憶生字，此種方式也是他們回憶生字的主要方式，例如回憶「抓」這個字，他們都會先唸出「抓人，抓」。因此，如果要讓學生學習生字達到事半功倍，瞭解他們的認知方式是很重要的。尤其國中階段的學生已非認字的初學者，應更謹慎考慮他們認字的困難與認字的習慣，以符合他們的學習需求。

2. 提升學生的學習動機

在國中升學主義仍是主流的環境之中，講求仍是智育，因此許多學生來資源班都是不太心甘情願，例如丙生就曾說：「我又不是笨蛋，為什麼要來資源班？」因此剛開始的評量結果受到情緒的影響，不是很理想。所以找出學生急切的教育需求，教會他原本不會的教材，對於提升他學習意願是有幫助的，例如丙生認字量、理解力提升，他就比較喜歡來資源班學習。學校輔導室應多加宣導，不要讓全校師生認為資源班的學生都是「白癡、笨蛋」，免得對資源班的學生造成太大的自尊打擊。

3. 良好的學習態度與習慣對認字量的提昇有所助益

在四名學生中，進步情形以甲生的情況較好，研究者觀察發現甲生的學習態度一直積極認真，學習習慣總是「今日事、今日畢」，因此進步的情形較為顯著，丁生則否，因此培養學生良好的學習態度與習慣是幫助學生進步不可或缺的條件。

4. 給予學生的練習應是對學生有意義的

就認知心理學的觀點，要達到「自動化」的過程，必須歷經練習，但並非枯燥、機械式的練習，而是應讓學生覺得有意義的練習方式，研究者在教學過程當中，經由競賽設計，讓學生對練習產生興趣，學生的練習意願就比較高，練習的效果也比較好。

參考書目

- 江淑惠 (1997)：對於識字教學的幾點意見—兼「集中識字」法之檢討。台北師院語文集刊，2，1-15。
- 吳芳香 (1998)：國小二年級優讀者與弱讀者閱讀策略使用與覺識之研究。國立高雄師範大學特教育學系碩士論文（未出版）。
- 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學系碩士論文（未出版）。
- 林生傳 (2003)：教育研究法。台北：心理。
- 李振清 (1988)：漢字教學的理論與實際。華文世界，50，1-5。
- 李瑋玲 (1990)：閱讀華文和英文涉及相同的認知嗎？載於第二屆世界華語文教學研討會論文及理論與分析（下冊）（頁 101-114）。世界華文教育協進

會編印。

- 李忻雯 (1992): **中國兒童識字策略之發展**。輔仁大學語言研究所碩士論文 (未出版)。
- 胡志偉、顏乃新 (1995): 中文字的心理歷程, 載於曾進興 (主編), **語言病理學第一卷** (頁 29-76)。台北市: 心理出版社。
- 邱上真、洪碧霞 (1995): **國語文低成就學生閱讀表現之追蹤研究 (I) --國民小學國語文低成就學童篩選工具系列展之研究**。國科會專題研究計畫成果報告 (未出版)。
- 柯華葳 (1986): 由兒童會錯字的分析探討兒童認字方法。 **華文世界**, 39, 1-4。
- 國立編譯館 (1997): **「國民小學常用字彙研究」字頻總表**。台北市: 國立編譯館。
- 陳靜子 (1996): **國語低成就學童之生字學習: 部首歸類與聲旁歸類教學效果之比較**。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文。
- 陳秀芬 (1998): **中文一般字彙識字教學法在增進國小識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學系碩士論文。
- 陳慶順 (2000): **識字困難學生與普通學生識字認知成分之比較研究**。國立台灣師範大學特殊教育學系碩士論文 (未出版)。
- 許嘉芳 (2000): **基本字帶字加部首表義教材對國中輕度智能障礙學生識字成效之研究**。國立高雄師範大學特殊教育學系碩士論文 (未出版)。
- 曾志朗、洪蘭 (1978): 閱讀中文字: 一些基本的實驗研究。 **中華心理學刊**, 20, 45-49。
- 曾志朗 (1991): 華語文的心理研究本土化的省思, 載於高尚仁、楊中芳 (主編), **中國人—發展與教學篇** (pp.539-582)。台北市: 遠流書局。
- 黃秀霜 (1996): **中文年級認字量表之編製及國語低成就兒童認字困難之診斷**。國科會專題研究計畫 (未出版)。
- 萬雲英 (1991): 兒童學習漢字的心理特點與教學。載於高尚仁、楊中芳 (主編), **中國人—發展與教學篇** (pp.404-448)。台北市: 遠流書局。
- 鄭昭明 (1978): 漢字記憶的語言轉錄與字的回譯。 **中華心理學刊**, 20, 39-43。
- 鄭麗玉 (1993): **認知心理學**。台北市: 五南書局。
- 賴惠玲、黃秀霜 (1999): 不同識字教學模式對國小學生國字學習成效研究, **初等教育學報**, 12, 1-26。
- 謝娜敏 (1982): **中文「字」與「詞」的閱讀與語音轉錄**。國立台灣大學心理研究所碩士論文 (未出版)。

鐘聖校 (1990) : **認知心理學**。台北市：心理出版社。

Graf, E.(1993).A new theoretical framework for understanding spelling task. In Wright S. F., & Gorner, R.(Eds.), *Facets of dyslexia and its remediation* (pp291-314). New York : North-Holland.

Johnson, N. F.(1991).A conscious look at some pre conscious events during reading. *The General Psychology*,31,57-61.

Sternberg, R. J. & Powell, J. S.,(1983). Comprehending verbal comprehension. *American Psychologist*,38(3), 878-893.

Vellutino, F. R., Scannlon, D., & Tanzman M. S.(1994). Components of reading ability:Issues and problems in operationalizing word identification, phonological coding, and orthographic coding. In Lyon G. R.(Ed.), *Framework of References for Assessment of Learning Disabilities*. Baltimore, MD:Paul H. Brooks Publishing Co.

