國立臺東大學師範學院
國語文補救教學碩士在職專班
碩士學位論文

指導教授：陳淑麗博士

多元策略識字教學對提升偏鄉一年級學童識字能力之行動研究

研究生：林瑞娟撰

中華民國一〇九年八月

國立臺東大學
National Taitung University

國立臺東大學師範學院
國語文補救教學碩士在職專班
碩士學位論文



多元策略識字教學對提升偏鄉一年級學童識字能力之行動研究

研究生：林瑞娟撰
指導教授：陳淑麗博士
中華民國一〇九年八月

國立臺東大學
學位論文考試委員審定書

系所班：國語文補救教學碩士在職專班

本班 林瑞娟 君

所提之論文

多元策略識字教學對提升偏鄉一年級學童識字能力之行動研究

業經本委員會通過合於 ■ 碩士學位論文 □ 博士學位論文 條件

論文學位考試委員會：

之瓊珠

（學位考試委員會召集人）

書七玉

陳淑麗

（ 指導教授）

論文學位考試日期： 109 年 8 月 28 日

國立臺東大學

附註：本表一式二份經學位考試委員會簽名後，分別送交系所辦公室及註冊組存查。

國立臺東大學
學位論文授權書

重要事項說明：依著作權法第十五條第二項第三款規定，「依學位授予法撰寫之碩士、博士論文，著作人已取得學位者，推定著作人同意公開發表其著作」。本校圖書資訊館就紙本學位論文之閱覽服務依前開規定，採公開閱覽為原則。如論文涉及專利申請、投稿論文、機密或其他法定事由，需延後公開紙本論文者，請另行填寫本校「學位論文延後公開申請書」。(申請書得自本館網站下載)

本授權書所授權之論文為本人在 國立臺東大學 國語文補救教學碩士在職專班 組 109 學年度第 著 學期取得（■碩士 □博士）學位之論文。

論文名稱：多元策略識字教學對提升偏鄉一年級學童識字能力之行動研究

一、本人具有著作財產權之上列（■學位論文 □書面報告 □技術報告 □專業實務報告）之電子全文(含書目、摘要、圖檔、影音資料、附件等)，依著作權法規定，非專屬、無償授權予下列單位得重製、上載網站，藉由網路傳輸，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印。

單位	公開上網時程
本人畢業學校	(依據108學年度第一學期第3次行政會議決議：研究生畢業論文延後公開上網時程，至多以三年為原則) ■立即公開 □一年後公開 □二年後公開 □三年後公開
國家圖書館	■立即公開 □一年後公開 □二年後公開 □三年後公開
	□不同意公開
與本人畢業學校圖書資訊館簽訂合作協議之資料庫業者	■立即公開 □一年後公開 □二年後公開 □三年後公開
	□不同意公開

二、本人（■同意 □不同意） 本人畢業學校圖書資訊館基於學術傳播之目的，在上述範圍內得再授權第三人進行資料重製。

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發行權為非專屬性發行權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。上述同意與不同意之欄位若未勾選，本人同意視同同意授權。

學　　號：5210719　　(務必填寫)

研究生簽名：林瑞晴　　(親筆正楷)

指導教授簽名：[illegible]　　(親筆簽名)

日　　期：中華民國 109 年 9 月 12 日

本授權書(得自本校圖書資訊館網站下載)請以黑筆親寫並影印裝訂於書名頁之次頁。

謝誌

因為看見學生的需要，所以在將屆退休之齡讀了研究所，原本只是抱持著「學習對低成就孩子有幫助的教學策略」的心態而來，但這兩年來，卻發現收穫遠比預期的多，不只是學識的增長，心靈更是無限滿足，回憶起論文撰寫過程的點滴，心中有無限的感謝！

感謝我的指導教授淑麗老師，您嚴謹的研究態度，強大的工作分析能力，著實令人佩服，不斷的自我精進與提升的精神，更是教學者的典範，這兩年來，當我怠惰時，不斷督促我前進；當我遇到困難時，想辦法幫我解決。不只給我論文的指導，也讓我感受到為人師表的胸襟，謝謝！

感謝班導師世杰老師，您帶給我許多學識和心靈上的滋養，提醒我們要正向思考、做努力歸因，您的訓勉「量變造成質變，柔水終成雕刀」已成為我的座右銘，每當我對教學感到無力時，這便是鼓舞我繼續奮鬥的動力，謝謝！

感謝瓊珠老師，在百忙之中審查我的論文，還寬容我的拖延，您細心的指導和親切的態度，讓我如沐春風，謝謝！

感謝學校的同事，璽芸，我教學上的好夥伴，平時和我分享教學經驗，在我對自己感到懷疑時，不斷給我加油打氣，是最強的啦啦隊。慧美，像嚴師一般提醒我進度，在我徬徨迷失時，與我討論方向。彥岑，對於我的詢問總是及時提供意見，還在繁忙工作之餘，深夜幫我翻譯英文摘要，謝謝你們！

感謝淑麗老師組的成員們，這兩年來我們互相扶持、共同努力，你們給我許多包容和鼓勵，如果不是你們陪著我一起堅持，我的論文恐怕無法如期產出。也感謝暑碩班的同學們，這三個暑假我們一起歡笑、一起學習、一起吃，已成為我最美好的回憶，再重拾學生生活，何其有幸遇到你們這樣一群同學，讓我感受到學習的美好，謝謝！

感謝明珠、怡蓉兩位學姊，在我論文寫作的最後階段，不厭其煩審視我的文稿，給我許多建議，謝謝！

最後要感謝我的家人，媽媽和小芳，這兩年來，你們不只照顧我，還愛屋及烏，也照顧我的同學們，謝謝！

讀研究所這個階段性的任務雖然告一段落，但這絕不會是結束，在未來的教學生涯，我會好好運用這兩年所學，堅定自己的腳步，持續走下去。

多元策略識字教學對提升偏鄉一年級學童識字能力之行動研究

作者：林瑞娟

國立臺東大學師範學院國語文補救教學碩士在職專班

摘　要

本行動研究以一所偏鄉國小一年級的 8 名學生為對象，研究目的在探討教師如何在現有的課程架構下，運用「多元策略」設計識字教學課程，提升學童識字能力，並透過行動研究的歷程，了解教師可能遇到的問題與解決方案為何。研究介入長達 28 週，在一年級以每週 5 節，包含 2 節國語課及 3 節課後照顧時間進行識字教學。所使用教材為南一版一年級國語課本，配合每一課的生字做延伸字補充，運用多元策略幫助學生大量識字。參與學生於期初和期末進行語文能力的標準化測驗之前後測。研究主要發現有三：1. 多元策略識字教學能提升偏鄉國小一年級學童的識字及寫字能力。2. 多元策略識字教學能提高學生正向學習態度。3. 在行動研究過程中教師不斷的省思，改進教學，有助於教學品質的提昇。

關鍵詞：識字教學、識字能力、偏鄉國小

Implementing word recognition instruction with multiple strategies in a grade 1 classroom in a rural elementary school: An action research

Jui-Chuan Lin

Abstract

The purpose of this research is to explore how teachers can use "multiple strategies" to design literacy teaching to improve students' literacy skills base on existing curriculum for 8 first-grade students in a rural elementary school. And through the action research to understand the problems and solutions teachers may encounter.

The research intervening 5 times for 40 minutes per week lasted for 28 weeks. Includes 2 Chinese class and 3 times after-class care for literacy teaching. Researcher use multiple strategies to help students learn numerous words. The material used is the first-grade Chinese textbook of Nan-yi edition and supplement extended words with new words in each lesson.

Students take standardized tests of literacy at the beginning and end of the semester. The main findings of the study are 3:

1. Multi-strategy literacy teaching can improve the literacy skills of first-year students in rural elementary schools。
2. Multi-strategy literacy teaching can improve students' positive learning attitude.
3. In the process of action research, teachers continue to reflect and improve teaching, which helps improve teaching quality.

Keywords: Word Recognition Instruction, Literacy Skill, Rural Elementary School Student

目　　次

摘　　要.....**i**

英文摘要.....**ii**

目　　次.....**iii**

表　　次.....**vi**

圖　　次.....**vii**

第一章　緒論.....**1**

壹、識字能力之重要性.....1

貳、偏鄉弱勢學童識字嚴重困難.....2

參、有效的識字教學.....3

第二章　文獻探討.....**5**

第一節　識字的重要性及初期發展.....5

壹、Stage0—前閱讀階段.....5

貳、Stage1—初始閱讀或解碼階段.....6

參、Stage2—鞏固與流暢階段.....6

第二節　中文的識字歷程.....7

壹、「激發-綜合」二階段模式.....7

貳、多層次字彙辨識理論.....8

第三節　識字教學研究.....9

壹、識字教學取向.....9

貳、識字教學相關研究.....10

參、有效的識字教學策略.....12

第四節　有效教學原則.....15

壹、早期介入.....15

貳、長時密集.....15

第三章　研究方法.....**17**

第一節　研究設計.....17

第二節　研究情境與參與人員.....18

壹、研究情境.....18

貳、研究者.....18

參、研究對象.....19

第三節　教學方案設計.....20

壹、教學時間.....20

貳、教學材料.....20

參、教學設計 22
肆、教學程序 23
第四節　方案執行 25
壹、研究準備階段 25
貳、行動研究階段 25
參、撰寫論文階段 25
第五節　資料蒐集與工具 27
壹、標準化的測驗工具 27
貳、國字認讀測驗 29
第六節　資料分析 29
第四章　研究結果與討論 31
第一節　多元策略識字教學行動歷程與分析 31
壹、行動研究第一階段---在摸索嘗試中找到方向 31
貳、行動研究第二階段---與時間賽跑中掙扎前進 42
參、行動研究第三階段--在穩定成長中漸入佳境 48
肆、行動研究第四階段—精進教學後的喜悅收割 52
伍、教學歷程回顧 57
第二節　多元策略識字教學對學童的識字學習成效 59
壹、識字測驗表現分析 59
貳、學童學習態度評估 64
第三節　多元策略識字教學對特殊個案的成效 67
壹、教室裡的客人-兩位個案的起始行為 67
貳、打開學習之門－差異化的處遇 68
參、看見希望之光-兩位個案學習狀況及改變 69
第五章　研究結論與建議 73
第一節　結論 73
壹、多元策略識字教學能提升偏鄉國小一年級學童的識字及寫字能力 73
貳、多元策略識字教學能提升學生正向的學習態度 73
參、行動研究過程能精進教師的教學能力 73
第二節　研究建議 74
壹、對教學實務的建議 74
貳、對未來研究的建議 76
參考文獻 77
壹、中文部分 77
貳、外文部分 82
附　錄 83

附錄 1 第一階段目標字（第一冊 1 到 8 課） 83
附錄 2 一年級上學期第一課講義 84
附錄 3 第二階段目標字（第二冊 1 到 6 課） 93
附錄 4 一年級下學期第一課講義 94
附錄 5 第三階段目標字 (第二冊 7 到 11 課) 102
附錄 6 第四階段目標字(第二冊 12 到 16 課) 103
附錄 7 同音字統整複習單.....104

國立臺東大學 National Taitung University

表　　次

表 1 大樹國小一年級學童家庭概況及前測結果（107 年 10 月） 20
表 2 延伸字選字原則 21
表 3 生字及延伸字字數統計 21
表 4 識字教學策略 22
表 5 資料編碼對照表 30
表 6 一到三課認讀字數正確率 34
表 7 第四、五課認讀字測驗正確率 35
表 8 第六到八課認讀字測驗正確率 37
表 9 第一階段國字認讀測驗正確率 39
表 10 第一階段國字認讀三種教材的錯誤來源分佈 40
表 11 第二階段國字認讀測驗及再測正確率 45
表 12 第三階段國字認讀測驗正確率 50
表 13 第四階段目標字注音填空測驗正確率 55
表 14 四個階段的教學執行和修正歷程 57
表 15 各項語文能力前、後測之全班平均值、百分等級 59
表 16 常見字流暢性測驗之描述統計摘要表 60
表 17 中文年級認字量表之描述統計摘要表 61
表 18 國字聽寫測驗之描述統計摘要表 62
表 19 找出正確的字測驗之描述統計摘要表 63
表 20 國字學習態度滿意度百分比 66
表 21 S3、S6 四個研究階段國字認讀測驗正確率 69
表 22　S3、S6 語文能力前後測 PR 值 69

圖　　次

圖 1「激發-綜合」二階段模式 7
圖 2 多層次字彙辨識理論 8
圖 3 執行和省思的歷程 26
圖 4 講義-第一冊第二課「詞語認讀流暢度」檢核單 38
圖 5 講義-第二冊第四課課後複習單 43
圖 6 同音字練習檢核單 54
圖 7 月考評量試卷 71

國立臺東大學 National Taitung University

第一章　　緒論

本研究旨在探討如何利用有效的識字教學策略，來提升偏鄉國小一年級學童識字學習之成效。以下先說明識字能力的重要性，再談偏鄉弱勢學童識字嚴重困難的困境，最後強調多元策略識字教學應能提升偏一低年級學童識字學習成效。

壹、 識字能力之重要性

識字量的多寡影響一個人能否成功執行日常生活功能。因此，識字能力常被用來做為區分文盲與非文盲者的指標（黃富順，1994）。聯合國教科文組織總幹事伊琳娜・博科娃認為「識字率的重要性遠超過教育本身，而脫盲的程度是一個國家的國力展現。」（引自張芮瑜，2014）識字能力也關乎著表達能力，十二年國教國語文課程綱要（2018，頁 33）學習內容中的「識字與寫字」之具體內涵，便指出「主要目的是學童能夠辨識基本的識字以及運用各種方式表達自己的想法與意見。」所以，要能夠應付日常生活所需，並在與人溝通時表達自己的看法，識字能力是不可或缺的。

除了應付日常生活外，我們也不斷的學習新知，以追求更高的實現價值，閱讀是學習新知的必要能力，識字能力更是能否成功閱讀的重要關鍵。「閱讀簡單觀點模式」將複雜的閱讀認知歷程區分成兩大成分：識字解碼和語言理解，而識字又是閱讀理解的基礎，在閱讀過程中扮演非常重要的角色（王瓊珠，2005；洪儷瑜，1996；柯華葳，1999； Catts & Kamhi, 1991）。根據 Chall（1996）的閱讀發展理論，閱讀歷程可分為兩個階段，從幼兒期到小學三年級是「學會閱讀」的階段，必須學習如何閱讀；小學四年級起則進入「透過閱讀學習新知和概念」的階段，也就是說，如果要孩子有獨立閱讀的能力，在「學會閱讀」這個階段，要訓練孩子運用口語詞彙連結字形字音，轉化成文字學習，而這其中有一個決勝的關鍵，就是累積識字量，如果孩子識字量足夠，具備流暢的解碼能力，根據訊息處理理論推測，大腦有限的資源就有更多空間去進行閱讀理解的工作，因此，在國小低年級階段培養孩子大量識字及流暢解碼的能力是非常重要的。

貳、 偏鄉弱勢學童識字嚴重困難

識字能力非常重要，但偏鄉弱勢學童卻有著識字量不足的困難（陳淑麗、洪儷瑜，2011；陳新豐、方金雅，2016）。導致識字能力低落的原因，可能與家庭社經地位有關。有研究指出影響國小學童學業成就的因素可能和家庭社經地位有正相關（巫有鎰，1999；林慧敏、黃毅志，2009；周新富，2008）。藍天雄、邱誌偉、江明珠（2015）的研究也指出低家庭社經兒童的識字量明顯落後一般兒童。但為什麼家庭社經地位會影響學童的識字學習表現呢？

潘淑琦（2015）研究指出特偏學校的家長因社經地位不高，家庭教育不彰，較無心於學童教育。陳淑麗（2008）也指出在執行弱勢學童課業輔導時，學校主管和課輔老師感到最困擾的問題是學童學習動機低落及家長不關心孩子的學習。綜合以上，可以推論社經狀況不佳的家庭，家長可能較缺乏教養孩子的觀念，所以影響了孩子的學習意願和成就。研究者長期服務於偏鄉學校，在教學現場的觀察與上述研究發現是一致的，我們看到許多學童處於家庭社經、文化等多重不利的環境，在入學的起點上，常常沒有足夠的學習準備，如果沒有遇到優質的教育，他們往往從學習階段一開始的識字學習就處於低落的狀態，因此如何解決偏鄉學童的學力問題，一直是教育工作者關切的問題。

再者，兒童習得字彙的途徑為何？研究資料顯示，兒童的平均識字量遠高於國語課中學習的生字量，以 107 學年度南一版國語課本為例，一年級的教學童字量（含認讀字）是 367 字，但國內一年級學童識字量的平均為 712.37（王瓊珠、洪儷瑜、張郁雯、陳秀芬，2008），多了近一倍，因此，我們可以合理的推估兒童認得的字彙，有許多是透過課堂外的經驗習得的。如果這個假定為真，那麼，就可以理解為何社經或文化較不利的偏鄉學童，可能因為比較沒有機會在課外時間學會那些「課本沒教的字」，而讓他們的識字能力落後。但這些環境因素是學校教育難以致力的，要解決偏鄉學童學力問題，最能直接著力的是教學品質的提升，本研究將嘗試運用有效的識字教學策略，探究是否能解決偏鄉學童識字量低落的問題。

參、 有效的識字教學

國內外已經有大量的研究指出，有品質的教學可以解決偏鄉識字低落的問題（呂美娟，2000；宣崇慧、盧台華，2010；洪儷瑜、黃冠穎，2006；蘇宜芬、簡邦宗、楊政育、陳學志，2008），且越早介入，成效越好（陳淑麗等人，2012；Anthony, Denton, Fletcher, & Francis, 2006; King & Torgesen, 2006; Pikulski, 1994）。所以本研究希望能從一年級開始，運用有效的識字教學策略，讓學童大量識字。

台灣目前的國語教科書的識字教學是採「隨課文分散識字」，強調在文本的情境中識字，這類教學法雖然能夠較準確的連結字形和音、義的關係，但較難體現中文字具有字形類聯、字音類聚、字義類推的規律之特色，反之，集中識字正是強調中文字這樣的規律，讓學童透過字形、字音的歸類來學習中文字，而國內的識字教學研究，已經有許多研究指出集中識字是一個有效的識字策略，這個策略根據中文字的特性，幫助兒童掌握中文字的構字並大量識字（陳淑麗，2008；陳淑麗等人，2012）。但這些研究為了運用集中識字的策略，教材都是另外設計的，也多是用補救教學時間來執行。研究者認為，若能善用原本的國語教科書，再加入集中識字優勢，幫助學童大量識字，應能減低老師設計教材的壓力並有效提升偏鄉兒童的識字能力。

本研究所稱「多元策略識字教學」即在原有的國語課生字教學中，以每課生字為基礎做延伸，輔以識字法中部件識字、基本字帶字、意義化識字等識字策略，來擴增識字量，既能降低學童的認知負荷、也可幫助學童掌握字形結構，並以大量擴詞、刻意練習及經常性評量來鞏固學童的記憶。但為避免造成學習負擔，本研究以識字為主，除課本原有之習寫字外，延伸字不作習寫練習。

綜合以上，本研究擬對國小一年級學童國語課實施「多元策略識字教學」，根據上述的研究動機，本研究的研究問題如下：

一、教師如何在現有的課程架構下，運用「多元策略識字教學」設計識字教學課程，提升學童識字量？

二、了解「多元策略識字教學」對偏鄉一年級學童識字學習的成效？

三、透過行動研究的歷程，了解教師可能遇到的問題與解決方案為何?

國立臺東大學
National Taitung University

第二章　　文獻探討

本研究探討偏鄉一年級學童識字學習之學習成效。研究者蒐集、彙整相關文獻，作為本行動研究之理論依據，亦作為資料分析、結果討論的佐證資料。本章共分四節，第一節為識字的重要性、第二節為中文的識字歷程、第三節為識字教學相關研究、第四節為有效的識字教學原則。詳述如下：

第一節　識字的重要性及初期發展

根據 Gough 和 Tunmer（1986）提出「閱讀簡單觀點」，閱讀包含「識字」和「理解」二種成份，識字一旦產生困難，便無法有效進行閱讀。有研究指出，高識字能力的兒童，對於語意的判斷和連結，都顯著優於低識字能力兒童（翁巧涵、陳修元、周泰立、李姝慧，2011）。也就是說，識字能力是關係著有效提取文本知識的基本能力，對閱讀理解有著重要的影響。

Chall（1996）將兒童閱讀發展歷程分為六個階段，其中前三個階段是「學習閱讀」（learning to reading）時期，學童必須理解語言轉化為文字的對應關係，發展解碼、識字及流暢性等能力。後三階段是「透過閱讀學習」（reading to learn）時期，也就是能運用閱讀能力來學習各項新知。如果再聚焦於「學習閱讀」時期，學童的識字能力發展又可細分如下：

壹、 Stage0—前閱讀階段

指的是學童出生到 6 歲進入國小前，涵蓋時間最長。在這個階段，學童會逐漸熟悉語言與聲音之間的對應關係，培養詞彙量和語法結構，也會發展出文字概念、音韻覺識及印刷品知識等成為日後學習的基礎。在這段期間所習得的知識與能力，有助於入學後所表現出來的閱讀成就，而學童的學習狀況，和本身所接觸的文化、社會背景和語言息息相關。因此，偏鄉地區的學童，因為文化刺激不足、家庭功能不彰，在這個階段的學習往往是較為匱乏的。

貳、 Stage1—初始閱讀或解碼階段

這階段大概是六至七歲，約國小一、二年級階段，學童開始學習字音、字形與字義之間的對應關係。學習重點為將口語字彙和文字作連結，也就是利用口語能力來學會辨識、記憶文字，而老師的教學則須提供充足的機會讓學童建立解碼能力。研究者的教學研究亦秉持這樣的想法，在小學低年級的階段，運用多元策略識字教學提供學童大量識字的機會，以補足前一階段的不足。

參、 Stage2—鞏固與流暢階段

這階段大約至八歲，約國小二至三年級階段，此時學童的學習重點不在學習新知，而是鞏固已習得的內容，並能流暢的閱讀。由於上一個階段已建立解碼能力，現階段必須發展出自動化的識字能力，當學童能流暢閱讀，不用將認知資源花費在文字的辨識，就比較容易建構文本意義，成為成功的閱讀者。為了幫學童順利過渡到這個階段，本研究除了強調字形與字音、字義的連結，也強調流暢性的練習。

有相關研究指出，識字問題是造成閱讀困難的主因（Spear-Swerling, & Sternberg,1994），所以流暢解碼、識字，是能否成功閱讀的重要關鍵，也就是說，如果這三階段的識字解碼能力不佳，學童在「學習閱讀」的時期沒有累積足夠識字量，讓解碼自動化，那麼在進入「由閱讀學習」的時期，就沒有足夠的認知資源來處理理解的部分，而無法過渡成為成功的閱讀者，所以國小一到三年級是累積識字量和訓練流暢性的重要時期。但是，研究者所任教的偏鄉小學，卻有著嚴重識字能力低落的問題，因此，本研究希望能從一年級開始，協助學童累積識字量，進入解碼自動化階段。而要運用何種教學策略，才能達到「幫助學童累積識字量」的目的？以下就中文的識字歷程和有效識字教學研究來說明。

第二節　中文的識字歷程

有關中文的識字歷程，國內學者研究主要分為兩種理論，有曾志朗（1991）提出的「激發-綜合」理論，還有胡志偉、顏乃欣（1995）的「多層次字彙辨識理論」，分述如下：

壹、「激發-綜合」二階段模式

對於中文字的識字歷程，曾志朗（1991）提出「激發-綜合」二階段模式，意指讀者進行中文閱讀時，當中文字進入大腦後，會經歷「激發」及「綜合」兩個階段，透過多重線索來快速識字。首先是「激發」階段，中文字的形、音、義等不同訊息，一開始是平行分佈儲存於記憶系統中，進行識字活動時，字形的訊息進入大腦中，包括與聲旁相關的發音等，與目標字有關的各種線索都被激發出來，接著，大腦再將這些線索「綜合」成一個可能的發音，辨識出文字（如圖 1）。

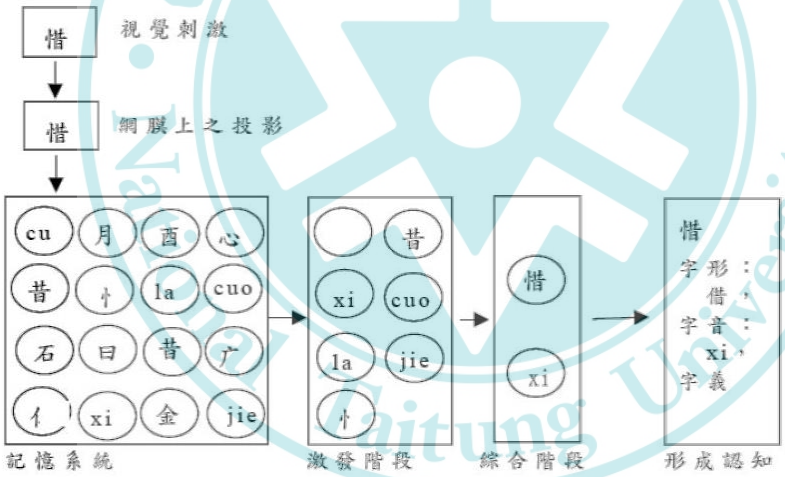


圖 1「激發-綜合」二階段模式

資料來源：曾志朗（1991，頁 550）

因此，如果能運用多元策略識字教學，分析中文字的特性和結構，協助學童掌握中文字的部件與組字規則，建構形、音、義的關係，只要學童對中文組字有充足的概念、累積足夠的經驗，那麼從字形「激發」各種線索到「綜合」出字音、字義的過程，就能快速完成，再透過刻意練習便可達到識字自動化的目的。

貳、 多層次字彙辨識理論

胡志偉、顏乃欣（1995）則認為讀者在進行閱讀活動時，是透過長期的習字閱讀經驗來分析文字，儲存於讀者長期記憶中的字形，會與相對應的字義、字音產生強弱不同的聯結，這些聯結間會彼此交互激發或抑制，直到具有最高位階的形、音、義記憶，超過辨識的界線值，進入意識層面，這時便完成文字的辨識工作。舉例說明讀者可能的辨識過程：看到「好」這個字的時候，「女」、「子」、「好」等字的字形記憶會同時被激發，而這些被激發的字形記憶，又會去激發「媽」、「如」、等形似字的字形記憶，受到熟悉程度的影響，不同的字形記憶間會產生相互抑制的作用，直到熟悉度最高、接受最多回饋的字形記憶與字音、字義表徵連結，就達到文字辨識的效果（如圖 2）。



圖 2 多層次字彙辨識理論

資料來源：胡志偉、顏乃辛（1995，頁 49）

也就是說，學童在學習中文字的歷程，主要是藉由字形去連結字音、字義，且熟悉度越高、越容易連結，透過多元策略識字教學，學童能重複習得並強化形、音、義的關連，有效提升識字的效率。

綜合「激發—綜合」二階段模式與「多層次字彙辨識理論」，兩者都說明了中文字識字歷程中，字形單位是觸發記憶系統中字音與字義線索的關鍵。識字過

程便是藉由字形與字音、字義的交互作用產生想對應的連結，達成字彙辨識的結果。所以，如果教師能提供學童大量關於字形、字音、字義相關的經驗及線索，便能有效幫助學童在閱讀的歷程快速連結、提取，進而解碼識字。本研究便嘗試透過多元策略識字教學，運用中文字「歸類識字」的特性來理解、鞏固所學的生字，讓學童在識字的過程中，瞭解中文字的構字規律，逐步掌握識字方法，培養識字能力。

第三節　識字教學研究

本節就識字教學取向、識字教學現況和識字教學相關研究來探討有效的識字教學策略，以兼顧字理和低認知負荷為原則（王瓊珠，2010），研究較能提升偏鄉小學一年級學童識字能力的方式。

壹、 識字教學取向

有關中文的識字教學，根據教學材料屬性，大致可分為「分散識字教學」與「集中識字教學」兩類。

戴汝潛（1999）強調識字應該在具體的語言環境中進行，而分散識字教學就是結合閱讀與識字，所謂「字不離詞，詞不離句，句不離文」，希望能從文本中建立字詞的意義，將識字與閱讀緊密結合，藉由明確的書面語境，解決中文字多音多義的問題，較準確的推斷正確的音義。但分散式的教學無法有系統的強調組字規則，學童較難掌握中文字結構的共同規律（萬雲英，1991）。所以，分散識字教學法的限制是較無法有系統的比較文字之間的關聯與異同，需要花費較多的認知資源在字的理解與記憶。

至於集中識字教學是一種歸類識字的方法，基於中文字形的構成特徵，利用形旁、聲旁或部件的一致性將中文字進行歸類對比，強調字的結構規則，使學習更富意義化。這類教學法有助於把散亂的中文字歸納成有共同特徵的群體，能幫助學童

有效掌握組字規則，減少認知負荷。但若集中識字的量太多，容易產生混淆，且沒有結合閱讀，識字的鞏固率不高（萬雲英，1991）。

兩種識字教學各有其優缺點，現今國語科識字教學多使用分散識字教學，結合情境與生活經驗來識字，但分散式的學習，學童較難自行歸納中文字的組字規則，也較少強調解碼自動化的訓練。至於集中識字教學，大多用於補救教學或學習困難學童（呂美娟，2000；胡永崇，2003；陳淑麗，2008；陳淑麗、曾世杰，2019），強調根據中文字的特性做大量識字，幫助學童發現中文字的組字規則。萬雲英（1991）認為若能取長補短，綜合兩種教學法各自的優點，不但符合兒童認知發展，也能促進兒童的識字能力。張田若、郭惜珍（2006）便主張低年級國語教學以識字為教學重點，將課本中生字分兩步驟學習，第一個步驟在識字教學中，採集中識字法來大量識字；第二個步驟則是在課文中閱讀鞏固識字。以上，都說明了如果能有效運用兩種識字法的優點，應能幫助學童達到大量識字且提升鞏固率。

因此，為了彌補現行教材識字量的累積較慢的不足，本研究擬結合兩種識字教學的優點，以 107 學年度南一版一年級課文中的生字為基礎作分散識字教學，再運用每課生字，搭配以集中識字為選字原則，自編的延伸字教材做為教學材料，擴充學童的識字量。

貳、 識字教學相關研究

國內的識字教學研究大多採用集中識字，如強調部件元素分析與組合的「部件識字」（王瓊珠，2005a；洪儷瑜、黃冠穎，2006；陳淑麗，2008；陳淑麗、曾世杰、張毓仁、蔡佩津，2017；楊珮瑜、張世彗；2017；廖彩萍，2010）；以核心字加入不同部件組成一組字的「基本字帶字」（丁玥妙，2015；呂美娟，2000；林玥妤、劉明松，2012；孫宛芝、楊宗仁、梁直青，2007；魏民鈞，2019）；利用文字本身線索幫助記憶的「意義化識字」（丁于庭，2016；胡永崇，2001；胡永崇，2003；黃璽芸、2011；劉蘋誼，2018；賴詩婷、劉明松，2013），或強調、部首表義、聲旁表音和中文字組字規則的「一般字彙知識教學」（陳秀芬，1999）；以及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、分析形似字的「圖解識字」教學等（郭玳均，2018；謝淑玲，2010）。

以上 20 篇研究以實驗研究、準實驗研究或單一受試等內在效度較佳的設計來檢驗教學效果，對提升受試者識字能力大多有成效，故研究者擬採這些識字策略作為本研究之教學策略。但其實驗教材多為課程外的補充教材，教學者若要自編教材需花費許多時間及心力，選擇坊間的集中識字教材又難與現行國語文教科書搭配，故研究者期能研發以現行教科書為主，輔以集中識字策略來設計識字教材，這是和上述研究不同之處。

這 20 篇研究若依研究對象來探討，實驗組學童大致可分為二類，一是低成就學童，（如洪儷瑜、黃冠穎，2006；陳淑麗，2008；陳淑麗等，2017）。其餘研究多是針對是學習困難、學障或身障學童。綜合以上，這些研究多是以低成就、學習障礙及身障學童為目標，較少用普通班偏鄉學童為對象，但偏鄉學童的起點能力不佳，是學習低成就的高危險群，這些經證實有效的識字策略，是否有助其識字量的提升？故本研究以一般學童為對象來進行教學研究，這是和上述研究不同之處。

至於和本研究相似，結合分散識字與集中識字的多元識字教學策略，採準實驗設計的相關研究有三篇。

張新仁、韓孟蓉（2004）以兩班二年級學童為對象，進行八週的教學實驗，探討「小單元集中識字教學法」與「分散識字教學法」的識字教學成效。實驗結果發現「小單元集中識字教學法」在識字學習的整體表現、「部首語意知識」能力與「字形知識」能力的立即與學習保留效果都顯著優於「分散識字教學法」，多數的學童對歸類識字教學均有正向的回饋，但兩種教學法在回憶及運用部首語意知識的能力方面，表現均不佳，需加強「部首歸類」教學。這個研究雖然肯定了「小單元集中識字教學法」的成效，但理論上，集中識字教學應能幫助學童在部件或部首的認知上更為充足，實驗結果卻未見其成效，推論是否因實驗期程只有 8 週，時間太短不足讓學童形成概念？故本研究將教學期程拉長為 28 週，希望能幫助學童更有系統的學習中文字。

林雅勳（2008）亦以兩班二年級學童為對象，實驗組採用「隨課文歸類識字法」教學，對照組維持「分散識字法」教學，進行二十週的教學實驗。實驗結果發現「隨課文歸類識字法」的識字能力與學習保留效果優於對照組，但兩種識字策略在中文

字錯誤類型的表現上沒有顯著差異，以形近音近字為主要誤寫類型。在學童的學習感受方面，「隨課文歸類識字法」也都給予正向的回饋。潘怡文（2005）則以國小六年級兩班學童為對象，採用「隨課文聲符歸類識字教學法」與「分散識字教學法」，進行 17 週教學實驗，實驗結果也支持「隨課文聲符歸類識字教學法」有助於識字能力的提升，在立即、學習保留及類化效果方面均優於「分散識字教學法」。但在「國小識字能力成就測驗」的錯誤類型方面，還是易受到形近字、音同音近字的混淆。形近音近字的混淆一直是集中識字教學最常出現的錯誤類型，以上兩個研究雖然證實「隨課文聲符歸類識字教學法」能提升學童的識字量，卻還是沒有解決形近音近字混淆的問題，故本研究除了大量識字外，也會運用統整和複習，幫助學童辨別形近音近字。

以上三個研究皆以普通班學童為研究對象，可推論此類教學策略應可適用一般生，這也是本研究欲採用的原因。與這三個研究不同的是，本研究是以一年級學童為對象做行動研究，為鞏固學童的基本能力，研究時間拉長為 28 週，每週 5 節課，做長時密集的識字教學，除了提升學童識字能力外，也希望能解決這三個研究中，部件字源認識及運用不佳，歸類識字教學易造成的形近、音近字的混淆等問題。並透過行動研究的歷程，了解進行多元策略識字教學時，教師可能遇到的問題與解決方案。

參、 有效的識字教學策略

黃沛榮（2003）認為中文字的學習目標應包括：識字、寫字和用字三個指標，強調學習者必須能自行「辨識」、「書寫」和「使用」的能力。但也有學者持不一樣的看法，林季苗（2011）認為中文字教學原則應訓練學習者區別主動書寫字和被動認讀字，因為現今書寫工具大多以數位化產品為主，需要精確的書寫中文字的需求已大幅降低。而小學一年級剛入學的學童，手指的小肌肉尚未發展完全，做精細動作，如寫字等操作需要花費許多時間，也較易因書寫錯誤而有挫折感，影響學童的學習意願，故本研究除課本的習寫字外，其餘延伸字以認讀為主，希望減低學童的書寫挫折、提升學習興趣。

王瓊珠（2010）認為有效的識字教學，要能兼顧字理和低認知負荷兩個條件。從訊息處理理論觀點，每個人的認知資源都是有限的，也就是說，識字教學除了要教會學童對於中文字形、音、義的辨認和理解之外，還要能夠降低認知負荷，讓大腦資源有空間做認知理解。研究者歸納了幾種本研究運用到，可以降低認知負荷的識字教學策略列舉如下：

一、 字源教學

「字源」教學法是指透過中文字的字源說明本義，來強化學習的效果，多半用於圖畫性較強的象形、指事與會意字（黃沛榮，2003）。這個方法和圖解識字教學有類似之處，都是運用中文字本形讓學童了解字義，明白字的來源，例如「雨的古字是，就是像天在下雨的樣子」。象形而具體的特性很容易讓學童理解，缺點是經過歷代演變，有些中文字的字形與意義已經轉化，較無法對學童清楚解說。

二、 部件識字

部件是中文字組成的最小單位（黃沛榮，2003），戴汝潛（1999）強調部件識字法是透過對部件結構的分析，進行識字的一種方法。例如「課」是「言+果」、校是「木+交」，透過「部件」來分析中文字，較容易了解中文字字形結構，也可以組合出許多不同的字，缺點是若是教學時淪為機械式記憶，則不易保存，而且有的部件沒有名稱，造成命名和學習的困難。

三、 基本字帶字

戴汝潛、郝家杰（1997）指出基本字是指字形相似的一組字中共同含有能夠獨立成字的部件。基本字帶字識字就是由一個核心字，加入不同的部件，組合成一組字，透過部件的字形和意義引導學童理解中文字，程序上要先教獨體字，後教合體字，例如「兆」加上不同的部件，變成「跳」、「逃」、「桃」等字。這個策略是利用熟字記生字，可降低學童的認知負荷，但容易造成學習者的混淆。

四、 形聲字教學

中文字的形聲字佔 80%以上（萬雲英，1991）。形聲字包含聲旁和義旁，義旁表示類別，聲旁表示發音，但有時聲旁也兼表義。例如「夸」是聲旁，也有表示大的意思，所以「夸」張的「言」語（「夸+言」）是「誇」談、「夸」大的「足」走（「夸+足」）是「跨」步（馬叔禮，2016）。中文字中有大量的形聲字，可以幫助學童依字形判斷音、義，但形聲字的義旁只能表類別，無法定義確切的字義，例如「楊」，看義旁只能知道這是一種植物，但無法斷定到底是哪一種；有些聲旁則是經過時間的變化，無法正確表音，例如「江」，國語讀音和「工」並不一致。

五、 意義化識字

意義化識字是指利用六書的原理或文字本身延伸的意義或記憶線索，設計有助於識字的口訣或方法，賦予文字意義，使學童能快速的連結記憶（胡永崇，2001）。如「『心』被嚇到，臉色發『白』，就會害『怕』」。這個策略是以圖像化、故事化以及意義化為學習基礎，可以降低認知負荷，讓文字學習變得有趣且有意義，因而對生字產生記憶點。但外加的記憶策略也可能增加認知負荷，干擾識字自動化，且可能違反造字原理。

綜合以上，每一種識字策略都有其優缺點，吳宜貞、黃秀霜（2004）提到教師不應只使用一種方式來教導生字，應該根據中文字的文字學背景，設計不同的教學方法來教學，以增進學童的識字能力。也就是說，識字教學應博採眾家之長，根據字的特性和學童較易理解的方向，運用適合的識字教學策略，因此，本研究希望結合以上五種識字教學法的優點，配合課本生字及自編延伸字的特性，運用於教學中。

綜上所述，本研究將以偏鄉一年級普通班 8 位學童為對象，結合分散與集中識字法之優點，運用字源教學、部件識字、基本字帶字、形聲字教學、意義化識字等多元識字教學策略進行為期 28 週的識字教學行動研究，探討學童識字學習的成效、以及教師可能遇到的問題與研究解決方案。

第四節　有效教學原則

本研究設計從小學一年級開始實施，原因有二，一是早期介入原則，二是長時密集原則。

壹、 早期介入

早期介入包含兩個概念，一是對低成就的學童而言，介入越早，成效越好（曾世杰、陳淑麗，2005；陳淑麗、曾世杰、蔣汝梅，2013），且能幫助低成就學童有機會趕上同儕水準（陳淑麗、曾世杰、洪儷瑜，2006；陳淑麗、曾世杰、蔣汝梅，2012）。二是在學童尚未發生困難之前，就先奠定其能力。根據 Bast 與 Reitsma（1998）的研究，如果學童在低年級就有學習困難而未改善，隨著時間的增加，其閱讀能力與同儕的差距會越大。

雖然偏鄉弱勢學童不一定是學習低成就，但卻是高危險群，不同識字能力學童的識字量的差距，會隨著年級增加逐漸拉大，有「馬太效應（Matthew effect）」的現象（王瓊珠、洪儷瑜、陳秀芬，2007；陳淑麗、洪儷瑜，2011）。也就是說，偏鄉學童很容易因為識字能力不足，影響到閱讀理解能力，到了中、高年級後，成為需要補救教學的低成就族群。

而與其花費教育資源於補救教學，更好的方法是，在學童入學之初就提供大量識字學習的機會，奠定閱讀能力的基礎，避免馬太效應。曾世杰等（2013）研究也指出早期介入容易看到基本識字能力的成效。因此，本研究從學童小學一年級就介入做多元策略識字教學，期能提升其識字學習成效。

貳、 長時密集

長時密集的介入較可能提高學童的成功機會、預防學習低成就的發生（O’Connor, Fulmer, Harty, & Bell, 2005; Torgesen, Rashotte, Alexander, Alexander, & MacPhee, 2003）。國內的相關研究，指出長時密集的介入能有效提升低成就學童的語文能力（陳淑麗，2008）；也有研究發現在原班國語課進行的初級介入，介入時

間越長，成效越好（陳淑麗等人，2012）；而且早期長時密集的介入對於識字能力亦能有效提升且能幫助低成就學童回到同儕水準（陳淑麗、曾世杰，2019）。

由上述研究可以得知，長時密集的補救教學，有助低成就學童的能力提升，偏鄉學童屬低成就高危險族群，站在預防的觀點，若是能實施長時密集的識字教學，應該有助於識字能力提升，也能有效拉近和一般學童的水準，預防閱讀困難的產生。本研究設計便是以此為考量，做為期 28 週、每週 5 節課，共 140 節課的識字教學，擬運用適當的教學策略，幫助學童增進識字量，提升未來的閱讀能力。

第三章　研究方法

根據前述研究目的與相關文獻整理，本研究採取行動研究，探討多元識字教學策略提升偏鄉國小一年級學童識字能力之成效，本章共分六節，第一節為研究設計、第二節為研究情境與參與人員、第三節為教學方案設計、第四節為方案執行、第五節為資料蒐集與工具及第六節的資料處理。詳述如下：

第一節　研究設計

本研究基於想改善偏鄉小校識字能力低落的問題，採行動研究的方式，透過教學現場實際操作、觀察與修正的歷程，找出具體可行的實施方案。行動研究主張實務工作者應該進行研究，以改進本身的實務工作，而研究的目的在引導改善實務工作，企圖解決實際問題，並增進實務工作者本身的理解（鄭增財，2006）。本研究選擇行動研究理由有二：

一、 為研究者教學現場面臨的問題。研究者過去的教學總是很盡力的把「課本內的生字」教完，且運用了許多彈性課程或課後照顧的時間補充課外閱讀文本，期望孩子能透過大量閱讀及自學來增加識字量，但這樣的方式對偏鄉低年級學童的識字能力的提升似乎不見成效，因此，希望能改變自己的教學模式，從教學現場著手，讓學童在上課的過程中就能累積大量的字彙。

二、 本研究欲運用集中識字法結合現行教材，於國小一年級實施，研究者即教學者，透過教學過程檢視及省思，發現隱藏其中的問題，修正後再行動，逐步調整，讓自己的教學活動及學童的學習更有成效，並提升專業能力。此研究是一個教學、觀察、反省評估的循環歷程，符合行動研究的實施歷程。

基於上述，本研究以「行動研究法」作為研究取向。

第二節　研究情境與參與人員

壹、 研究情境

研究者任教於台東縣大樹國小（假名），是一座 70 餘年的老校，屬偏遠小學，全校共 8 班，學童 70 餘人，一到六年級各 1 班，另設資源班及啟聰班，教師共 15 人，流動率低，超過半數教師於本校任教 9 年以上，對學校及社區的環境都很熟悉。學區幅員廣大，人口老化及外移情形嚴重，學童屬弱勢家庭（單親、隔代教養、寄養家庭、外籍配偶、原住民）者居 8 成以上，家長社經地位不高，多以務農或打零工維生，對孩子的課業及生活態度多採自由、放任的教育方式，學童回家作業完成度不佳，家中亦無適當的學習空間及學習氛圍，上安親班或補習者很少，課後時間大多在學校附近遊蕩或玩手機、平板。由於家庭支持力不足，為增進學童的學習力，學校申請了補救教學及課後照顧方案，以研究者任教的一年級為例，星期一、二、四都有課後照顧至下午五點半。

本研究以低年級識字教學為主，除表定國語課中 2 節生字教學外，還利用課後照顧時間 3 節課做多元策略識字教學。

貳、 研究者

研究者自民國 81 年於台北市立師範學院語文教育系畢業，已有 28 年教學經驗，這期間，曾任教於台北市三千多人的大都會學校，以及屬特偏地區、全校只有二十名學童的原鄉小學，二十年前調動至大樹國小。本校位於市郊，每個年級只有一個班、屬台東縣最典型的小學。這三種不同地區任教的經驗，讓研究者感受到大樹國小的弱勢，大都會區的學校有家庭功能及經濟優勢的支持，特偏小學則成為許多社福機構及私人企業關注的焦點，但是介於這二者之間的偏鄉小學，學童文化刺激不足、家庭功能不彰、缺乏學習典範、對未來沒有憧憬，在這樣的環境下任教，一直以來，研究者本著一腔熱血，希望能帶給學童更好的視野、更多元的活動、更活潑的學習，對於國語文教學，更是以創新、活潑、有變化為訴求，希望自己的課堂充滿創意，但十餘年來，對於提升學童的基本學力有著強烈的無力感，學生還是沒有學習動機、經常性不交回家功課、學業成就無法有效提

升，有些人也許歸因「孩子的家庭就是有問題」，但在這不可改變的因素之下，研究者時常思索教師是否還能做些什麼？

直到十多年前，接觸了永齡希望小學，發現其國語文補救教學課程是運用有系統、結構化、教導策略、明示教學及進展監控等教學原則來編寫教材及教學，對於提升低成就學童的語文能力成效良好。這期間研究者也擔任行政職務，對於台東教育現狀有更深入的體會，原來偏鄉地區學童、尤其是低年級學童，需要的可能不是創新多元的教學模式，而是有結構、有策略，扎扎實實，從基礎開始打造的學習型態。去年研究者回任低年級國語文教師，便思考如果能以提升學童識字能力為生字教學目標，運用有效的教學策略，進行結構化教學，是否能幫助學童增加成功經驗、提升學習成就？

在教學方面，研究者已第四度擔任低年級國語文教師，對低年級課程的教材教法有足夠的了解，也擔任「永齡希望小學」國語文指導員十餘年、國語文培訓講師三年，在教學相長中，獲得許多寶貴的經驗，對低成就學童的學習狀況及教材設計、教學策略都有足夠認識及能力，故具有現場經驗及足夠背景知識勝任此研究。

參、 研究對象

本研究採便利取樣，研究對象為研究者任教之大樹國小的一年級學童，男生四名、女生四名，共八名。表 1 呈現了參與學童的社經背景及前測結果。可看出本班學童約八成都屬弱勢族群且社經地位較低，屬於學習低成就的高危險族群。在畢保德圖畫詞彙測驗的測驗結果除了 S6 為輕度智能障礙、S3 為過動兒，其餘都落於全國平均值之上，顯示學童具備語文智力與口語詞彙能力，但快速自動化唸名測驗（曾世杰，1999）有 6 名學童都落於全國平均值下，由於念名速度是測量學童提取聲韻的速度，且需要練習及經驗累積，可見他們在入學前聲韻提取的能力較不足且較無法自動化。

表 1

大樹國小一年級學童家庭概況及前測結果（107 年 10 月）

編號	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
弱勢身分	外配	原民低收	原民單親	非弱勢	單親隔代	原民單親	原民	非弱勢
社經地位水準（黃毅志，2002）	一	一	一	一	一	一	二	一
畢保德圖畫測驗（PR 值）	94	58	32	87	68	27	66	92
快速唸名測驗（PR 值）	70	65	20	25	25	10	45	50

第三節　教學方案設計

本研究之教學方案是結合分散識字和集中識字教學法，以及有效教學原則來設計，茲就教學時間、教學材料、教學設計及教學程序等方面說明本研究方案。

壹、 教學時間

本研究於一年級上學期第 11 週，注音符號教學結束後開始進行，時間為上學期 107 年 11 月至 108 年 1 月，下學期 108 年 2 月至 108 年 6 月，每週進行 5 節（國語領域 2 節、課後照顧 3 節）識字教學，為期 28 週。

貳、 教學材料

本研究教材以南一版一年級國語課本為本，配合每一課的生字做延伸字補充。以同部件、相反詞或同音字、形近字、部件拆解（將合體字拆成兩個部件，如課的延伸字為言、果）、部件變形字（此所稱乃指由同一字源延伸出之變形字，如爪、寸、又皆為手部件的變形）、相關字（指字義有關連性，如你、我的延伸字為他）為原則，並考慮使用字頻，選用延伸字，舉例如表 2：

表 2

延伸字選字原則

選字原則	課本生字/延伸字
同部件	跑/泡、抱、苞、胞、袍、炮；坡/皮、波、玻、破、跛、披
相反詞	笑/哭、裡/外、香/臭、妹/姐
同音字	在/再、游/遊、積/績、進/近
形近字	兩/雨、比/北、人/入、今/令
會意字	大/尖、木/森、火/炎
部件拆解	跑/足+包、校/木+交、張/弓+長、秧/禾+央
相關字	你、我/他；鳥/雀；狗/犬；春/夏、秋、冬
其他	手/爪、看、打、又、寸；自/鼻

根據上述選字原則，依學校段考時間，將一年級分為四階段做認讀字教學，每階段課本生字及延伸字表列如表 3。每課平均有 14.6 個生字、17.2 個延伸字。

表 3

生字及延伸字字數統計

階段	範圍	課本生字	延伸字
第一階段	第一冊一到八課	110	131
第二階段	第二冊一到五課	92	116
第三階段	第二冊六到十課	78	103
第四階段	第二冊十一到十六課	73	47
總和		353	397

參、 教學設計

教學目標為課本生字能讀寫、延伸字能認讀為主、並強調字意理解及造詞，根據有效教學的原則，運用多元識字教學策略幫助學童大量識字。教學時依照字的特性，運用字源教學、部件識字、形聲字教學、意義化識字等策略進行教學（如表 4），理解中文字的字形、字義及組字規則，並強調部件與字義的關係，區辨易混淆的形近字及同音字。

表 4

識字教學策略

識字教學策略	認讀字	舉例
字源教學	象形　立	像一個人站在地上的樣子（）
	會意　明	太陽（日）和月亮（月）是天上最光明、明亮的。
	指事　下	下的古字為，表示在一個東西的下面。
析字法+基本字帶字	跑、包、泡、抱、胞、炮	跑可分析成足+包，以包為基本字，包加水是泡、加手是抱、加肉是胞、加火是炮
形聲字教學	采、採、彩、菜	形聲字通常是聲旁表音、義旁表類別，這些字都有「采」部件，所以讀作ㄘㄞˇ。但這裡的采也兼表義，采古字，指採果子，有收集之意，故用手收集為採、收集很多彡（光、色、影）為彩，收集來可以吃的草為菜。
意義化識字	邊	自己（自）在洞穴中（穴）迷路了，想找到方向（方）要走（辶）岩壁的旁「邊」，所以邊是自+穴+方+辶。

肆、 教學程序

每課教學前編寫講義，列舉生字及延伸字，造詞部分則空白，待學童上課造詞後填入，以供課後複習之用。上課教學流程為：評估識字量、課文理解教學、生詞教學、生字教學、句型教學、習作指導、複習。其中，在生字教學部分，以第一冊第一課生字「手」為例，詳述如下：

一、教學流程說明

（一）評估識字狀況

閃示字卡讓學童唸讀。

（二）生字教學

1、 字音認讀：ㄕㄡˇ，三聲手

2、 字形教學

教師說明「手的古字是，像一隻手的樣子，就是指手這個部位（舉起手說明），是屬於象形字，就是根據東西實際的形狀畫出來的字。手也可以和別人在一起合成別的字，稱作部件。當它在別人的左邊時，會變得比較瘦，寫成「扌」，這樣才不會佔到別人的位置。」

3、 書空、仿寫、再生寫

4、 造詞

開放學童造詞，如手指、牽手、手心。若詞彙量不足則運用多元表徵協助引導造詞。

（三）延伸字教學

運用字源教學策略，敘述如下：

1、 爪

教師說明「爪古字，指尖的意思，如人的手指尖、鳥類的腳趾。」造詞：爪子、鳥爪。

2、 又

教師說明「又古字，也是手的意思，後來這個字的本來意思消失了，但是它跟別的部件在一起時還會保留手的意思，例如隻、雙。」造詞：又是。

3、友

教師說明「友古字，是兩隻手拉在一起的意思，就像好朋友會手拉手。」造詞：友愛、友情。

4、寸

教師說明「寸古字，手底下一橫表示手腕的地方，現在的意思是單為量詞或很小的意思。但跟別的部件在一起時也會保留手的意思，例如守、射。」

教師統整「這些字都是和手有關的字，也常和別的部件一起出現，如果在其他字裡面發現他們，可能都是和手部有關的字。」

5、看

教師說明「看古字，手部件和別人在一起會變形，目是指眼睛，就是指看東西的時候會把手放在眼睛上。」造詞：看書、看電視。

6、打

教師說明「手部件放在左邊也會變形，稱為提手旁，加上丁(釘的古字)是打，就是用手把釘子打到牆壁裡。」造詞：打人、打架。

(四)統整活動

複習手、爪、又、友、寸、看、打，認讀、拼音、造詞。

(五)補充教材

挑選和課文文本相關的補充文本，增加識字量。

以上是生字和延伸字的教學步驟，課後運用遊戲及競賽的方式讓學童反覆練習提升學習成效，並印製講義讓學童做課後練習，講義內容主要為流暢度練習及檢核紀錄表、生字和延伸字字源及造詞。。

二、遊戲式複習與經常性評量

為避免偏鄉的孩子可能因缺乏學習動機，沒有學習方法或家長期待不高等因素，導致學業成就低落的狀況，研究者期望經由適當的期待、經常性評量來增加學童成功經驗，並引發、促進與維持學習動力。除了每一堂課教學後立即性評量，每一課生字教學結束後，利用課後照顧時間進行遊戲式複習及評量活動，遊戲式複習

分別有課中、課後和總複習；評量活動有生字聽寫和生詞聽寫，並配合學校段考做每一階段的認讀字測驗。

研究者也透過經常性評量診斷學童學習歷程中的困難及迷思，省思教學過程的缺失與疏漏，在每課評量後微調教學指導語及複習重點，每一階段認讀字測驗後診斷錯誤類型，評估學童發展的層次、興趣和學習方式，改善教學設計。

第四節　方案執行

本研究分為「研究準備」、「行動研究」、「撰寫論文」三個階段，分述如下：

壹、 研究準備階段

研究者於偏鄉小校任教多年，近年來有感學童基礎能力逐漸下降，應該從低年級開始好好紮根，107 學年度正好有機會擔任一年級教師，便從 2018 年 7 月開始收集相關文獻和資料，進行分析及探究後擬定教學計畫和策略，並開始編寫教材。再與指導教授討論研究方向並確立研究主題，期能提升一年級學童識字能力。並於方案實施前進行語文基本能力相關測驗，了解學童起點能力。

貳、 行動研究階段

正式實施階段於上學期第 11 週，注音符號教學結束後開始進行，為行動研究第一次的識字教學動態循環歷程，教學過程中進行錄影，於課後做觀察記錄，並蒐集學童識字學習相關資料，將教學中的困境和省思做成紀錄，作為下一階段教學方案修正之參考。將修正之方案付諸行動，每 6 週為一階段再進行教學動態循環歷程，持續監控蒐集資料，並觀察學童學習狀況、學習表現，以判斷教學設計是否能符合學童學習需求，更持續閱讀文獻，監控方案的執行。

參、 撰寫論文階段

在研究過程中，研究者將蒐集相關資料進行初步的資料編碼及分析，並不定期與指導教授做討論，於研究結束後，彙整研究相關資料，撰寫研究報告，並提出改進建議，以供未來相關研究參考。

本研究的研究循環歷程如圖 3 所示。

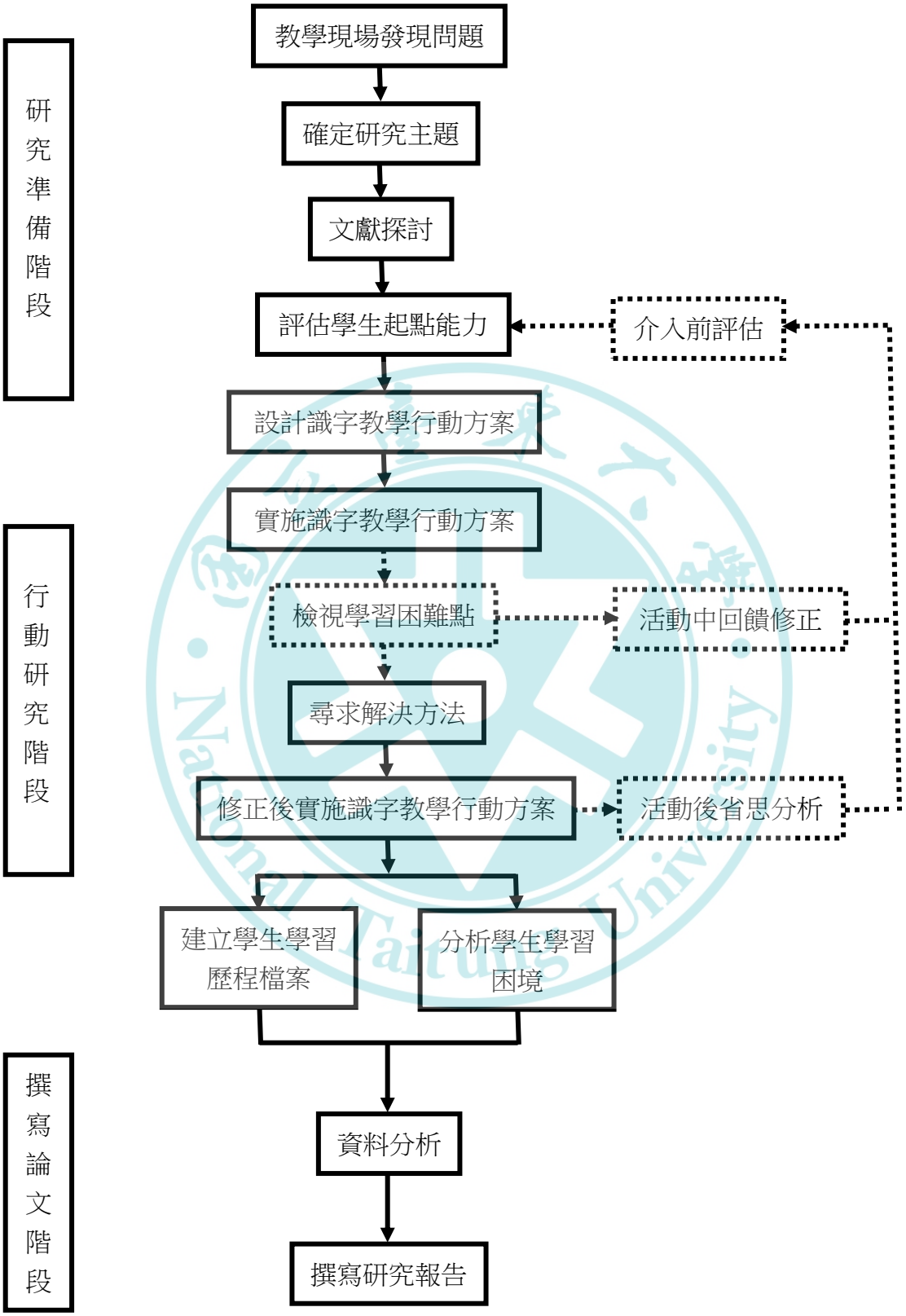


圖 3 執行和省思的歷程

第五節　資料蒐集與工具

本研究所使用的研究工具有標準化的測驗工具和自編的國字認讀測驗，分別說明如下：

壹、 標準化的測驗工具

一、社經地位量表

社經地位含家長教育程度與職業水準兩個向度。教育程度依黃毅志（2002）的七等順序尺度測量，職業水準則依黃毅志（2002）的五等順序尺度測量，根據「雙因子社會地位指數」，將教育程度與職業水準相加後，求得社經地位水準，得分越高社經地位水準越高，各級分數如下：第一級 2-4 分；第二級 5-7 分；第三級 7 分；第四級 8-9 分；第五級 10-12 分。

二、畢保德圖畫詞彙測驗

本研究使用陸莉、劉鴻香（1998）修訂之畢保德圖畫詞彙測驗，目的在了解學童詞彙能力的發展，初步評量兒童語文智力。測驗共有甲、乙兩式的題本，各有題目 125 題，本研究採用甲式。題目以圖卡的方式呈現，每張圖卡上有四幅圖畫。由測試者唸出題目，讓受測者在圖上指出正確的答案。折半信度係數在.90 至.97 之間，重測信度.90。和魏氏量表之語文智商的相關係數為.60，和非語文智商之相關係數為.44，和全量表智商之相關係數為.61，和詞彙分測驗量表之相關係數為.55；和瑞文氏標準測驗得分之相關係數值介於.53 至.71 之間。由上述結果可知，本測驗之效度尚稱良好。

三、唸名速度測驗

使用曾世杰（1999）製作的數字唸名速度測驗中物件唸名速度測驗，目的為預測未來學童中文字認讀情況，測驗卡片的刺激數目為 20 個，測驗時間約 15 分鐘。此測驗有甲、乙兩式，本研究以甲式為主要施測版本，各類唸名速度重測信度 37 介於.65 至.79 間。

四、中文年級認字量表

該測驗是由黃秀霜（1991）所編製，其目的在評估受試在沒有注音符號的輔助下可以認多少字。評量的方式為看字讀音，依難度分為十個等級，全部測驗共計二百個字。採個別施測，連續唸錯二十個字便停止，每字一分。該測驗的重測信度介於.81 至.95 之間，折半信度為.99；效標關聯效度國小階段為.48 至.67。

五、常見字流暢性測驗

該測驗由洪儷瑜、王瓊珠、張郁雯和陳秀芬（2006b）編製，目的是評估受試者常見字的正確性。測驗以個別施測方式進行，受試者需唸出國字的字音再造詞。測驗共有五個版本，本研究採用國小一年級版本，評估常見字的正確性，指讀音及造詞皆對即得分，60 題一題一分。本測驗的信效度佳，內部一致性在.90 以上，與黃秀霜（2001）的中文認字量表，相關高達.72 ～ .85 之間。

六、基本讀寫字綜合測驗

本研究採取由洪儷瑜、張郁雯、陳秀芬、陳慶順與李瑩玓（2003）編製之基本讀寫字綜合測驗中的二個分測驗，評估參與學童在識字能力的表現。

（一）找出正確的字測驗

該測驗分為「聽詞選字」與「看詞選字」兩部份，目的在評量學童形、音、義連結的再認能力。每部分的測驗題目都有 20 題。施測時採團測方式進行，第一部分「聽詞選字」由施測者逐題唸詞，請受試從選項中選出正確的字，每對一題得一分，共計 20 分；第二部份「看詞選字」則請受試自行由選項中選出正確的字，每對一個題得一分，共計 20 分。在一年級的內部一致性前者為介於.89～.91，後者介於.89～.92，折半信度前者為 092、後者介於.91～.93。

（二）國字聽寫測驗

該測驗的目的是在評估學童由詞彙聽音寫出字形的能力。測驗以團測方式進行，由主試者唸兩遍題目，共 45 題，每題一分，最高 45 分。測驗的內部一致性介於.75～.79，折半信度介於.78～.81。

貳、 國字認讀測驗

本測驗為自編的中文字認讀測驗。將每課生字及延伸字製作成認讀字閃示卡，分四階段於學校段考後施測，第一階段於教學行動的 10 週進行，其後則每 6 週為一階段，分別於的 16、22、28 週進行。測驗方式為個別輪流施測，施測者閃示字卡，受試者依序唸讀，紀錄答對題數並分析錯誤類型。目的在了解研究對象的學習情況。

第六節 資料分析

本研究主要的目的是了解一年級學童對多元策略識字教學的學習成效，以及教師如何運用策略，發展有效的識字教學，解決教學現場的問題。研究過程中，研究者透過教學、省思、修正，再教學的循環歷程，蒐集分析資料以達到研究目的。所蒐集的資料包括量化資料及質性資料。

量化資料包含各類語文能力測驗的得分、前後測得分差異、常模，藉以檢視此方案的教學效能。另針對教學內容設計國字認讀測驗，蒐集學童答對率及錯誤類型檢視學童的學習狀況。

質性資料包括課室觀察紀錄、教學省思、學童作業表現、學童學習態度回饋單及資源班老師訪談。課室觀察紀錄主要觀察課堂中學童學習反應，師生、同儕互動狀況，教師教學策略使用情形，輔以研究者教學省思及學童的作業表現，作為教學過程中問題反思與調整方向的資料。學習態度回饋單於方案結束後填寫，目的在了解學童對自己的學習評價及對課程的回饋。

以上質性資料的部分，研究者將「課室觀察紀錄」、「教學省思」、「學童作業表現」、「學習態度回饋單」及「資源班教師訪談」等進行編碼，編碼資料如表 3-5 所示：

表 5

資料編碼對照表

資料名稱	編碼範例	備註
學童代號	S1、S2…	分別代表本研究之研究對象
研究者代號	T	代表研究者本身
學童作業表現	作 1101	11 月 1 日學童作業資料
課室觀察紀錄	T 1101	11 月 1 日課室觀察資料
教學省思	省 1101	11 月 1 日研究者的教學省思
學習態度回饋單訪談	訪 S1	S1 學童的學習態度回饋訪談
資源班教師訪談	訪H師	資源班H師的訪談紀錄

第四章　研究結果與討論

本研究以國小一年級新生為對象，進行多元策略識字教學，由研究者擔任教學者，進行為期 28 週，每週 5 節課的識字教學。因此本章依據研究目的，將研究結果與討論分成三部分呈現。第一節說明多元策略識字教學中，實施歷程的做法與改變；第二節敘述參與學童的識字能力表現；第三節為特殊個案識字教學成效討論。

第一節　多元策略識字教學行動歷程與分析

本節旨在說明本教學方案的教學實施歷程，研究執行一學年 28 週，本研究根據學期與學校段考時程劃分階段，28 週共分為 4 階段，第一階段為上學期第 11-20 週（進入中文字學習階段）；第二階段在下學期的第 1-6 週；第三階段在下學期的第 7-12 週；第四階段在下學期的第 13-18 週。以下說明本研究各階段教學行動與省思修正的歷程。

壹、 行動研究第一階段---在摸索嘗試中找到方向

國小一年級上學期前 10 週主要學習注音，第 11 週開始進入中文系統的學習，本研究第一階段，從第 11 週到 20 週，為期 10 週，學習材料為一上國語八課課文，目標字共 241 個（如附錄 1），目標字包含三個部分，課本生字 110 個、生字的延伸字 73 個、補充教材生字 58 個。

一、教學設計與規劃

本研究每週進行 5 節課的識字教學（其中有 2 節國語課時間、3 節課後照顧時間），識字學習重點包括認讀、造詞、延伸字、書寫（書空、仿寫）、流暢性練習、複習。教學流程為生字教學（評估識字狀況、生字認讀與拼音、識字策略、書空、仿寫、造詞）、延伸字教學（識字策略、延伸字造詞）、補充教材教學、統整活動、流暢性訓練、遊戲複習。每一次上課都會複習前一次上課的內容，每一課結束都會進行聽寫評量。

本班共有 8 名學童，都是由本校幼兒園直升小一，學生的學習經驗類似。在入學時（107 年 9 月），所有參與學生的識字量都很低，在線上識字量測驗（方今雅、陳新豐，2016）的評估結果，有 5 人得分為 0，3 人只認得「丁」這個字（因為是自己或同學的姓氏）。學生識字能力低落，因此第一階段識字教學策略，主要採字源教學為主，透過提供具體的圖像或字源故事，幫助學生學習抽象的文字。另外，第一冊 8 課僅有 110 個生字，本研究運用延伸字教學幫助學生大量識字，並透過造詞活動，來豐富學生的詞彙與理解字義，為避免學童認知負荷過重，上課造的詞語控制在 4 個以內。除此，還配合課文內容，選用童謠式的補充教材，除了呼應課文文本外，也希望能兼具文學藝術性及容易背誦的特性，期能讓學童在朗朗上口的詩韻中學會識字。

為了幫助學童能課後大量練習並做流暢度監控，研究者特別設計講義（如附錄 2），內容包括兩部分：一是上課教材，有生字、延伸字及造詞，補充教材文本、補充教材生字等學習內容，讓學童利用課餘時間做目標字認讀複習、熟悉字彙運用。二是流暢性練習及檢核記錄表，前者內容為有注音的生字、生詞，讓學童練習流暢性；後者的內容有課文、生詞、生字、詞語認讀流暢性檢核紀錄表，目的在紀錄學童流暢性的檢核結果。

另外，教學設計有幾個重點：看重複習、注重流暢性、經常性評量與增強制度，目的都是為了幫助學生能夠在學習中不斷精熟及增強其動機。每堂生字課會複習上節所學的內容，同時，老師也會利用課餘時間讓學童兩兩一組做流暢性練習，練習後的流暢性測驗則由研究者檢測，以便掌握正確性。在考慮難度的前提下實施經常性評量，評量實施方式為每節生字課下課前立即做目標字認讀測驗，用以檢核學童課堂中的學習情況；每課的生字教學及複習活動結束後，會測驗習寫字聽寫。為鼓勵學童投入學習，不論是生字教學、複習活動或是評量，都會搭配增強制度，讓學童的每次成功都能得到增強。

二、教學實施歷程

由於是在摸索嘗試的階段，每二到三課會針對發現的問題做修正，根據教學所做的修正分為前期、中期、後期三個歷程：

（一）前期：一到三課的教學歷程

1、教學過程

一年級上學期國語課本前幾課所選的生字，有許多是六書中的象形、指事字，在延伸字的取材上盡量以相反詞（如大、小；笑、哭）、相關字（如你、我、他；一、二、三、四、五）為主，讓學童較容易做意義上的連結，延伸字的學習也是以圖像表徵為主要策略，教學時會在黑板畫出目標字的古字，以圖像的方式來解說，學童很容易理解，也很感興趣。

到第三課出現較多合體字，一些常見的部件，如「足、水、手、木、言、口」，會特別說明本字和成為合體字時字型的變化，識字策略除字源教學外，還加入析字法以及基本字帶字，並配合多元表徵來說明。

這個字（指「果」）念果(展示注音卡)，古代字長這樣（板書），表示一棵樹上結了很多果實，後來，畫三顆果實太麻煩了，就畫成一顆，把果實放大了，變成這樣（板書），再把點點省略後就變成現在的「果」字。另外一個字（指「言」）讀做「言」(展示注音卡)，是說話的意思，古代字長這樣（板書），有一個嘴吧(指)，上面這個是舌頭(指)，表示要用舌頭說話。「課」就是上課的時候，老師會說話解釋，或是大家說話討論，得到一個結果，所以「言」加「果」就是「課」。(T1120)

跳是合體字，我們先來看它的部件兆（展示字卡「兆」），這是一兆元的兆，兆就是很多很多的意思，所以用腳(板書「足」)一直這樣(做跳的動作)動很多下就是「跳」。用手(板書「扌」)在很多東西裡選來選去，就是「挑」。有一棵樹(板書「木」)，會開很多花，我們把它叫做「桃」。(T1121)

這三課以圖像的方式來連結字形和字音、字義，學童的接受度很高。「學童會比較中文字和原來圖畫的相似度，說好好玩。」(省 1120)「隨堂檢測時，學童如果忘記了，畫一下圖，提示字義，就可以想起來。」(省 1126)可知運用字源及圖像的教學方式應能提升學童的學習興趣、並增強字形記憶。

2、學童表現

每一課生字教學結束後，做目標字認讀測驗，老師閃示字卡，學童讀出字音即可通過，表 4-1 呈現了學童一到三課認讀測驗的正確率。從表 6 的結果可發現，第一課的目標字認讀測驗的正確率有 87%，到第二課高達 96%，可推測是有學習成效的，但第三課正確率降到 72%，從錯誤類型來看，可發現多是第三課的合體字，如同部件的形近字（抱、泡、跑；跳、挑、桃；拉、位）造成混淆，推測應是同部件的形近字影響了學童的判讀。

表 6
一到三課認讀字數正確率

課次/目標字數	第一課/40 個字	第二課/28 個字	第三課/40 個字
平均（%）	87	96	72

3、實施成效討論

這三課的教學中，發現在增強制度的吸引下，學童對於識字課有很高的學習動機，生字、生詞認讀的流暢性表現也很好，「學童可以很流暢唸完生字，即使更改生字的順序，都能流暢讀出來，速度最慢的 S8，平均不到 0.8 秒就可讀一個字。」（省 1128）由於學童對課本生字、生詞的認讀，在課堂中已精熟練習，如若不會，也有課本作為鷹架，所以講義刪除了有注音的生詞和生字。

從認讀字測驗中，觀察到學童在同部件的合體字容易產生混淆，推測可能是學童對部件組合及部首概念不夠熟悉，這是之後的教學要再加強的地方。另外，也觀察到目標字保留效果不佳，「在第三課教完生字的複習活動時發現學童又忘了第一、二課認讀字！」（省 1128）推測可能是一次給的延伸字太多，學童初學中文字，對中文字的架構還很陌生，太多延伸字造成認知負荷過重，也可能是學過之後沒有經常複習，所以很快忘記。

綜上所述，下個歷程的課程修正，會在編寫教材時減少延伸字，教學中強調部首和字義的連結，並在復習活動中，加強之前教過的字並全部納入一起複習。

（二）中期：四、五課的教學歷程

1、教學修正與過程

根據一到三課教學歷程中所做的觀察，在編寫教材（講義）上所做的修正為減少延伸字及刪除生字、生詞流暢性練習，只做流暢性檢核。

減少延伸字的方向有二，一是基本字帶字的延伸字縮減成三個字以內，上個歷程中發現學童在認讀同部件的合體字時錯誤率高，為避免學童混淆，將同部件的延伸字控制在 3 個字以內。二是生字若為合體字，則延伸字只選擇其中一個部件，例如「花」字，在編寫教材時只會納入「化」字作為延伸字，「艸」字只做口頭解說（化/花有字義和字音的連結，艸/花只有字義的連結），不納入延伸字。

課堂上的教學修正則特別強調部首和字義的連結，例如：游泳的「游」和水有關係，所以是水部的游；「遊」戲時因為要走來走去，就是跟走路有關的「辶部」。複習活動做的修正是增加複習時間，將之前課次所學過的字加入，一併複習。

2、學童表現

教材減少延伸字，課堂中重複強調常見的部首，並增加遊戲複習的時間和次數，這樣的修正之後，第四、五課的認讀字測驗如表 7，結果分別為 96%及 94%，相較第三課 35%的合體字，第四課的合體字有 42%，但測驗的正確率卻提升了，由此判斷，減少基本字帶字延伸的字數，增加遊戲複習的時間，重複練習，這樣的修正應該是有效的。但從錯誤類型分析，觀察到大部分學童會讀錯的字是補充教材中的字，這和複習時的情況一致，「學童最無法認讀的字是『溪、藍、掛、流』，都是補充教材中的字。」（省 1206）

表 7

第四、五課認讀字數正確率

課次/目標字數	第四課/37 個字	第五課/39 個字
平均（%）	96	94

3、 實施成效討論

經過課程修正之後學童學習成效良好，但由於前三課花了較多時間讓學童習慣生字教學的流程，第四、五課又增加了複習時間，使得上課進度嚴重落後。原本的構思中，除了課文文本外，還編製補充教材，希望能擴充學童的識字量，但所選的文本會有較多困難的生字，需多花一節課的時間來教學，雖然學童對於補充教材的文本內容，均能朗朗上口，但認讀字測驗的結果還是呈現較高的錯誤率。又考量到進度的壓力，只好暫時捨棄，所以第六課之後，講義刪除補充教材。

（三）後期：六到八課的教學歷程

1、 教學修正與過程

這個歷程教材編寫方向有二，一是根據上個歷程的問題作修正，二是配合文本特性及學童能力調整難度。在教材的修正方面，礙於進度的壓力，講義刪除了補充教材，並刪減延伸字，把每課目標字降為 24 個。

調整難度方面，則嘗試融入學童的生活經驗及編入較多同音字。延伸字除了考慮高頻字外，也配合課文文本的生字，將同學或師長的名字納入，希望能從生活應用中鞏固所學的目標字。另外，學童已經熟悉生字課的學習模式，上個歷程的認讀字測驗表現也不錯，所以想提高難度，在六到八課延伸字教材中編入了較多同音字，如「座、坐」、「玩、完」。

教學過程的調整，是加入詞性辨識教學及融入資訊教學。

配合生字和延伸字的特性，加入詞性辨識輔助學童識字及運用，目的在於課文生字中本來就有的多音字，與編入的同音字都容易造成使用上的混淆，所以在教學時除了解釋意義外，另輔以詞性教學來幫助學童辨識。為了讓學童有足夠的先備經驗，在教學情境布置上，先張貼各類詞性的語詞，營造學習氛圍，平日課堂上進行句型教學時，引導學童分辨詞語的詞性，研判孩子們已具備詞性分辨能力，所以加入詞性教學。

融入資訊教學的目的在於避免教學空檔。前兩個歷程的教學過程中，為了連結字形與字音、字義的概念，遇到需運用字源教學的目標字，都是由教學者將圖像畫在黑板上，繪圖需耗費一些時間，也造成教學空檔，更改為使用搜尋引擎尋找字源

圖片，讓學童可以從實物、古文字到現代中文字了解中文字的演變過程，有助於強化學童字形和字義的連結並提升學習興趣，也減少教學時的空白時間。

這個歷程最大的困擾是詞語認讀流暢度無法檢測。為掌握正確性，原先設計詞語認讀流暢度檢核，都是由教學者檢測，但認讀沒有注音的造詞對學童來說是很大的認知負荷，需要檢測多次才能成功，以致完成測驗的時間越拉越長。但後來需複習的課次越來越多，複習時間也變長了，導致檢測時間實在不足，研究者將在下個階段進行修正。

2、學童表現

表 8 為六到八課的認讀字測驗正確率平均值，就學童的學習表現來看，課後認讀字測驗的效果不錯，平均值皆在 90%以上。推測可能是教學設計與執行已見成效，也可能是因為目標字的字數較少，降低了認知負荷，所以有較好的表現，又或是兩者皆有影響。

表 8
第六到八課認讀字測驗正確率

課次/目標字數	第六課/23 個字	第七課/24 個字	第八課/27 個字
平均（%）	94	93	96

3、實施成效討論

學童在課堂上的學習情況和認讀字測驗結果都有不錯的表現，推測是結構化的教學，讓學童熟悉教學流程，幫助學生認知目前的學習目標。「學生很熟悉上課流程，教完生字後，接下來的活動，學生都能預期，例如學生會問『老師，我們接著是不是要來玩打擊魔鬼。』出回家功課時，也會提醒老師要出『念講義』的作業。或是詢問『明天要考生字聽寫對不對。』」「S8：我知道今天會教這個生字，在家有問媽媽造詞。」（T0608）

使用增強制度保持學習參與度，遊戲式複習的方式讓反覆練習沒有壓力，「學生很喜歡增強制度，上課會踴躍造詞（造對詞可以加分），考生字聽寫（學生到黑板進行生字聽寫，寫對即可加分）時也會一直要求老師再考。」（T0603）「已經考

完試了，學生還是要求玩國字注音配對遊戲，下課時，看到 S7 和 S8 拿字卡在比賽認讀。」（0618）這些策略的運用，提升了學童識字學習的成功率。

在詞語認讀流暢性檢核遇到困難是檢核成效不佳。容易產生錯別字是學童識字學習中很容易發生的問題，為了避免這種狀況，在教學中會大量擴詞，詞是可以表達意義的最小單位，將詞語帶入識字教學，可以讓沒有文本支撐的延伸字學習更具意義，也可能減少錯別字的產生，故而在講義中設計了「詞語認讀流暢度」的檢測（如圖 4），將生字教學時所造的語詞去掉注音做認讀流暢度測驗，目的是加強學童對目標字的運用，讓學習更鞏固，並避免錯別字。但造詞中有許多字是學童未認讀過的，沒有注音的造詞增加了學童的負荷，常常檢測多次還無法通過，導致成效不佳，也造成學童的挫折感。

教學者也反思遊戲式複習雖然可以掌握學童對目標字字形和字音連結，但無法確定是否能夠和詞彙做字義上的連結。

綜合以上兩者的問題，決定下個階段不再做詞語認讀流暢度檢核，而是採用學童自行練習詞語認讀流暢性後，用詞語填空的方式做檢核，除了增加學童的精熟度，也幫助教學者了解學童是否能準確用字。

八、擴詞流暢性

二哥	二手	三角龍	三角形	四角褲	四季
五指	五月天	左邊	左轉	右邊	右轉
開口	門口	可口	兩雙	兩手	下雨
雨天	雨滴	起來	起床	走路	走來走去
拍球	球拍	白色	白米	白鷺鷥	伯父
老伯	天和地	我和你	和平	和氣	暖和
唱和	和麵	一個	兩個	個體	個人
六邊形	七巧板	九宮格	影片	無聊	四面八方
飛機	入口	中間	不行	見面	十全十美

圖 4 講義-第一冊第二課「詞語認讀流暢度」檢核單

三、第一階段學習成就測驗結果

將本階段所有目標字製作成字卡，個別輪流施測，由教學者閃示字卡，能唸出正確的讀音就計分，答對一個字給 1 分，滿分 241 分。施測結果如表 9。從表 4-4 來看，除了 S3、S6 之外，其餘學童的正確率均在 90%以上，顯示學習成效是良好

的。S3 是過動兒、S6 有輕度智能障礙，兩人皆接受資源班服務（外加課程），檢測結果也有 75%以上的正確率，顯示這樣的識字教學模式有其成效，也能符合不同程度的學童學習。

表 9
第一階段國字認讀測驗正確率

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	平均
正確率（%）	99.6	98.0	78.9	92.8	94.8	77.3	98.8	99.2	92.4

本研究再進一步分析參與學童識字的錯誤型態，觀察到以下幾點：

（一）補充教材的識字成效不佳

本研究的目標字取材有課本生字、課本生字的延伸字和補充教材生字三類，各佔所有目標字的 45.6%、30.3%、24.1%。加入補充教材文本，原本是希望能擴充學童的閱讀及識字量，教學期間會將補充教材張貼於教室後方公佈欄做教學情境布置，以增加接觸機會。「學童對於補充教材的反應不錯，覺得很有趣也能夠背誦，上課時遇到相關情境都能背上一段。」（省 0103）但似乎對識字學習沒有太大的幫助。

表 10 為第一階段三種生字教學材料認讀的錯誤來源分佈。從表 4-5 可觀察到，除了 S1 和 S6 之外，其餘學童大部分答錯的字都是補充教材的認讀字。其中 S1 答錯 1 個字為課本生字的延伸字。

推測原因，可能是補充教材的認讀字，相較於課本上的生字是困難的，而且並不是像課本生字的延伸字一樣，是搭配生字一起出現，有較多線索可以連結，補充教材生字是以分散識字法教學，自然較難鞏固，又因為教學時間不足和教學進度的壓力，在第五課後捨棄補充教材，由期末成就測驗看來，補充教材的學習成效不彰，所以第二階段不再使用補充教材。

表 10
第一階段國字認讀三種教材的錯誤來源分佈

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
答錯字數	1	5	53	18	13	57	3	2
課本生字錯誤率（%）	0	0	3.7	0	7.7	1.8	0	0
課本生字延伸字錯誤率（%）	100	20	31.8	39.9	23.1	59.6	33.3	0
補充教材錯誤率（%）	0	80	64.5	61.1	69.2	38.6	66.7	100

（二）形聲字部件做連結能提升識字成效

值得注意的是，雖然補充教材的識字成效不佳，但是學童對於形聲字有較高的答對率，例如:未教過的「楓」、「到」所有學童都答對，研究者推論可能的原因為學童會運用部件的線索學會認讀，因為之前學童已學過「風」、「倒」二字，教學者在教學的過程中會強調字源和部件，例如：「楓」是一個形聲字，木部件表示楓是一種樹，「風」部件表示聲音和意思，指楓樹的樹葉容易被風吹動，發出聲音（展示楓樹圖片），所以木加風是楓。（T1209）同時，也會強調形聲字部件與發音的關係，在測驗中也發現同部件的字中，只要是音同（如游遊、歌哥、倒到）或音近（如花化、著者），錯誤率很低，推測學童因有部件的字音做認字連結，識字成效因此提升。

（三）同部件的字容易混淆，仍需提示

學童對形近字容易混淆，認讀字測驗時易讀錯，但經提示注意部件後，可正確認讀（不算入答對題數）。「閃示字卡『撿』時，學童會讀成『臉』，再提示這是手部件，是要用到手的，學童即可答對。」（省 0115）

雖然課堂上做同部件的形近字教學時，都會強調部首和字義的關係，學童好像也都可以理解，但測驗時還是無法順利認讀，推測可能是對部首的熟悉度還不夠，或是對字形不夠精熟，閃示字卡時無法快速分辨。

四、教學觀察

（一）增強制度能引發學習動機

從觀察紀錄中發現，學童很喜歡上生字課，「國語課提到要上生字，學生立刻歡呼！」（省 1211）但相對於國語課的其他教學成分，識字教學是非常結構化的，教學流程也沒什麼變化，「教」的時候大部分還是以教學者講述為主，但學童卻很喜歡，推測其原因，是增強制度發揮了效用。

增強制度是教學者班級經營的好幫手，對一年級的學童更是有很大的吸引力，研究者的班級，在研究準備階段已建立好學童的常規，故在課堂上不需要再用增強制度來管理，但在進行生字教學的造詞活動、複習活動和評量都會刻意使用增強制度，上課有發言造詞者、競賽表現優良者、生字聽寫評量答對者，除了老師和同學的口頭讚美外，皆可累積分數換取代幣和禮物。

例如造詞活動中，只要造對詞，就可以累積分數，這讓學童非常有動力，會先預習準備，「『積』造詞活動，S8 會造『積少成多』，因為在家裡有先媽媽討論過造詞。」（省 1226）上課時學童會努力去搜尋腦海中的詞彙，甚至在其他課程或生活上也會不斷連結，「上生活課時提到不倒翁，S3 說：老師，我們造『倒』的時候沒造到『不倒翁』。」（T0107）

（二）遊戲式複習提升學習效果

每一課生字教學都會進行複習，課中做閃示字卡直接唸出讀音的練習，課後會進行打擊魔鬼（教學者念出字音，學童上台拍字）、字音字形配對（將字卡和注音卡分開陳列，學童自行找出配對）、生字賓果（在九宮格上做習寫字聽寫測驗，測驗完玩賓果遊戲）等遊戲，學童對遊戲的反應非常熱烈，輔以增強制度提升動機，能達到複習成效，「課中複習時發現學童還對有些延伸字不熟悉，遊戲時刻意多練習，很快就能記住。」（省 1129）

（三）學習保留效果不佳、詞語認讀流暢度難以執行

一開始的教學設計，只有在每一課生字教學後做當課的課後複習，發現學童會有「教完這一課，就忘了上一課」的現象，所以將課後複習內容修正為所有教過的認讀字，但複習方式只做字形和字音的連結，並沒有做字義運用的檢核。

而在最初的教學設計中，為豐富學童的詞彙與理解字義，給學童的講義中納入了詞語認讀流暢性檢核，講義的設計是把所有造詞的注音拿掉，只放國字，但造的詞有許多字是學童尚未學過的，增加辨識的困難度與挫折感，以至於詞語認讀流暢性檢核的成效不彰。

下個階段的修正，為呼應學童的學習情況，幫助教學者了解學童對所學的中文字之運用能力，決定將詞語認讀流暢性檢核更改為書寫的方式，用「詞語填空」來練習與檢核，除了可讓學童再複習以學過的認讀字，亦可幫助教學者快速察覺學童容易犯的錯誤及較不會認讀的字。

五、小結

經過第一階段的教學實施及觀察，訂定了下個階段的執行方向，在教材編寫方面，刪除補充教材，增加課後複習的強度，將已學過的目標字都納入複習，課後練習則將「詞語認讀流暢度檢核」更改為「詞語填空練習單」。教學流程大致上不變，增強制度、遊戲式複習及經常性評量則繼續沿用。

貳、 行動研究第二階段---與時間賽跑中掙扎前進

第二階段為一年級下學期，自 2019 年 2 月中開始至 3 月底，共六週，學習材料為一下國語一到六課，課本生字 92 個，生字的延伸字 116 個，目標字 （以下目標字均表示課本生字及生字的延伸字）共 208 個 （如附錄 3）。

一、教學規劃的修正

在這個階段研究者做了兩個向度的修正，一是根據上個階段的教學歷程，針對課後練習的問題作調整，二是配合文本特性及學童能力調整教材、教學流程，以下分述之。

（一）運用書寫進行課後練習

為解決第一階段詞語認讀流暢度檢核成效不彰及反覆的複習耗費太多時間，也希望學童除了學會認讀，亦能連結詞彙，所以更改了課後練習方式，如圖 5，以「詞語填空」(將講義中所編寫的造詞做成複習單，習寫過的字挖空國字，認讀過但未習寫的字挖空注音）的書寫方式來做課後練習與檢核。

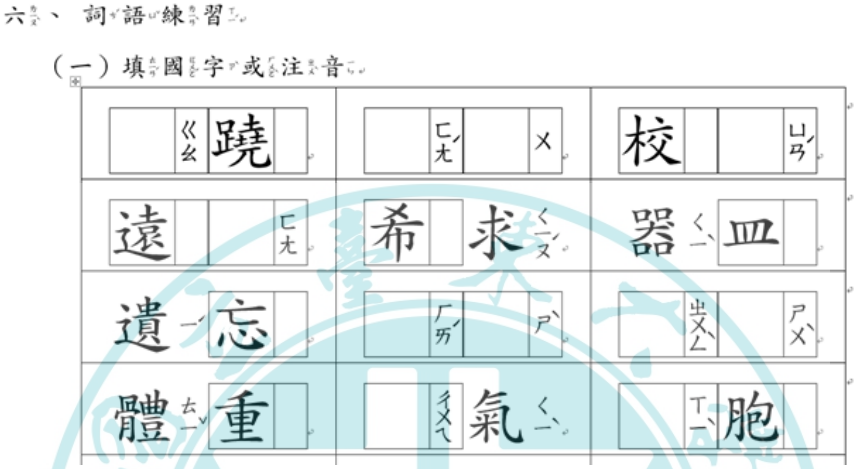


圖 5 講義-第二冊第四課課後複習單

（二）教材難度提升

教材編寫方面，講義刪除補充教材，也配合文本編入較多延伸字（如附錄 4)。一年級下學期合體字越來越多了，考慮學童對本研究的識字教學模式已經非常熟悉，對中文字的結構也稍具概念，所以這個階段編寫更多延伸字，相較第一階段課平均 30 個字，這個階段增加為 34.7 個字，平均每課多了 4.7 個字。除了量的變化，在質的方面，也是以合體字為主，比第一階段更為困難。延伸字選用原則，除了以意義做連結的字群（例：春/夏、秋、冬)、易混淆的同音字（例：候/後）外，也帶入更多形聲字教學和部件識字，考慮到有些獨體字雖然不常用，卻是常見的部件（例：圭、堯)，會一併編入教材。

（三）教學流程加入識字量評估

教學流程上也做了微調，加入識字量的評估，每一課開始教學之初，先展示無注音的課文，請學童一一上台指出會認讀的字，希望學童能自我監控，了解自己的

識字狀況，也協助教學者了解學童對一年級上學期課本生字的熟悉狀況及延伸字教學的學習保留效果。

二、教學實施歷程

針對第二階段教學實施歷程進行的調整，以下分述之：

（一）課前準備—加入多元的識字表徵

此階段的合體字大為增加，約占目標字的八成，但是許多字的意思已和古代用法不一樣，使用字源教學會很難說明，還有一字多義的問題，因此，研究者不斷查閱資料，找出合理、學童能理解的方式來「自圓其說」。配合目標字的特性，解說方式也更多元，符合「部首表義、聲旁表音亦表義」的形聲字，會先解說聲旁的字音和字義，再帶入其他部件，並強調部首和字義的關聯，如「采、彩、採、菜」。如果目標字的本義和現在的意思已有所轉變，就自行編寫口訣，做意義化識字，如「時、待、持」。有些部件很少單獨出現且意思和造字本意也不同，就直接強調部首和字義的連結，如「過、鍋、蝸、窩、禍」。

（二）教學中的應變

1、增加詞彙量

第一階段怕加重學童的認知負荷，造詞的數量會控制在 4 個左右，編入講義中的則有 1 到 3 個不等，本階段考慮到學童已有一定的識字能力，對生字教學的流程也很熟悉，可以增加詞彙量，所以講義會先編入一些詞彙，並運用多元表徵，例如情境描述，肢體動作、觀看圖片等方式，引導學童在課中大量造詞，希望學童能更精準掌握目標字的意義及運用。

2、調整教學時間

教學上遇到最大的問題則是時間的掌握，原先設想學童已經很熟悉教學流程，可以加快速度，但事與願違，由於延伸字增加，學童造詞的時間又拉長，所以這個階段每次上課的感覺就是在和時間賽跑，「今天只教了 3 組生字和延伸字，進度完

全落後。」（省 0312）但是又不想放棄已編寫好的教材，只好縮減了課後複習的時間與次數，並利用課後照顧增加上課時間，將進度補上。

三、學童學習表現

（一）學習成就測驗結果

第二階段所有生字和延伸字認讀測驗的結果如表 11，全班平均值約在 90%左右，跟第一階段的成績比較起來略微退步。從個別學童來看，在其他人都退步的情況下，班上的特殊生 S3、S6 雖然還是分數最落後的，但已有進步且拉近了與其他人的差距。

從錯誤類型分析，可發現學童對課內的生字已非常熟悉，大部分的錯誤以延伸字為主，還呈現了幾個現象。

一是易受形聲字的影響而念錯讀音，「學童已經很熟悉形聲字的結構，受到『有邊讀邊』的影響，同部件的字會讀成相同或類似的音，例如『貼』讀成『佔』，『嬌』讀成『橋』」（省 0328）。

二是部件相同但讀音不同的字較難連結，「生字『澆』，所有學童都會認讀，但延伸字『堯、燒、蹺』錯誤率較高，三個字有 6 個人次讀不出來。」（省 0328）

但也有一些延伸字的讀音和生字一模一樣，學童還是無法認讀，「生字『苞』，所有學童都會認讀，但延伸字『胞』卻有半數學童無法認讀。」（省 0328）

綜合上述，從錯誤類型找不出一定的規律，只能解讀學童對字形還不夠熟悉，研究者推測原因有二，一為編寫的延伸字太多，認讀字增加超出學生負荷；二是趕課，壓縮了複習時間，導致學童無法精熟。為釐清原因，研究者決定增加複習時間與次數，一星期後再測，結果如表 11，平均值高達 95.8%。再測的結果顯示可能不是延伸字的量太多，而是複習不夠，也顯示了重複練習是很重要的。

表 11
第二階段國字認讀測驗及再測正確率

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	平均
國字認讀正確率（%）	97.1	87.7	81.3	89.5	88.9	78.9	95.3	97.1	89.5
一星期後再測正確率（%）	100	95.9	88.9	97.7	95.3	88.3	100	100	95.8

（二）教學觀察

1、聽寫測驗成績良好

本研究雖然是以學童能認讀中文字為預設目標，但意外的對寫字教學也有成效，表 12 呈現了第二階段一到六課聽寫測驗結果，全班平均值高達 97.3，可看出學童習寫字的學習成效良好，即使班上的特殊生，學業成就較低的 S3、S6，生字聽寫的正確率也非常高，平均都在 96%以上。聽寫考的是國字和注音，而聽寫成績全班最後的 S4，則是因為口語發音不標準致使注音被扣較多分數，並非國字書寫的緣故。

聽寫高正確率，推測原因應是課堂中多元策略的運用讓國字習寫有良好成效。識字策略讓學童對中文字的結構及部件的拆合都有基本的概念，且教學者設計的課後練習不是單調的抄寫生字，而是用詞語填空的方式讓學童不斷提取。而每課的生字教學結束後，會測驗習寫字聽寫，為提升學童的成功經驗，避免「考試」的壓力，聽寫測驗的方式分 3 次進行，第一次為測驗提供鷹架，讓學童可翻閱課本，再到黑板上進行生字聽寫；第二次學童依舊到黑板上生字聽寫，但撤除鷹架；第三次才進入生詞聽寫的紙筆測驗。逐步撤除鷹架再增加難度的聽寫測驗讓學童不畏懼考試，進而有良好的表現。

表
第二階段生字聽寫測驗正確率

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	平均
正確率（%）	99.3	97.3	98.1	95.3	96.9	96.6	96.8	98.3	97.3

2、能從生活情境中識字

「評估識字量」是新的嘗試，在每一課的一開始課文朗讀之前，先展示無注音課文，請學童輪流上台指出會認讀的字，雖然每一課的生字都超過 10 個，但學童不會認讀的不超過 3 個，生字中有少數是第一階段就學過的延伸字，但大部分是完全沒教過的，詢問學童為什麼會認這些字，發現他們能夠從日常生活的經驗中來

學習中文字。「詢問 S4 為什麼認得『園』，回答那是卑南文化公園的園。」（T0314）「S5：『彩虹』就是彩虹仙子的彩虹啊！」（T0320）

一年級上學期的前測，可發現學童幾乎是不認得中文字的，雖然生活環境中不乏文字資訊，卻沒有自學能力，但經過兩階段多元策略識字的學習，學童對文字的結構有基本的認識，能將課堂所學識字策略擴展至生活情境，可以從生活中學習中文字。

3、多音字作業錯誤率高、同音字易混淆

在課中練習或課後複習時，學童均能正確找出多音字的字音，但作業「詞語填空」練習單中，發現兩個問題，一是多音字的字音很容易寫錯，「回家作業常有多音字的錯誤，將『說』服的注音寫成ㄕㄨㄛ、『空』地寫成ㄎㄨㄥ、『會』計寫成ㄏㄨㄟˋ。」（作 0320）推測是學童並未將詞意與讀音做連結，看到生字就直接反應，寫出最熟悉的字音，而在第一階段只做認讀的檢測，所以並未發現帶入詞彙中產生了問題。二是同音字誤用，習寫字會有錯寫成同音字的情況，「回家作業會有同音字的錯誤，如時『後』、彩『紅』、人『象』等」（作 0320）因此，在下個階段需再加強多音字及同音字的練習。

四、省思

這階段學童成就測驗的結果不如預期，再測結果驗證可能和複習時間不足有較大的關聯。這個階段的進度有六課，所以從一開始上課就一直處於趕課狀態，除了延伸字的量增多，字的結構也更複雜，有時為了讓學童對所學的中文字有更深刻的認識，還會詳細加以說明，因此花費了許多時間。「教燕/雁兩個字，從字形的演變，實物圖片到生活習性的差別的說明，都讓學童很感興趣，但花費太多時間。」（T0304）且為增加學童的詞彙量，也運用較多的時間在造詞活動。在教學時間不足的情況下，只好省略複習的時間，學童在學過卻缺少練習的情況下，自然無法精熟。今後的教材編寫，應將課數及總目標字納入考量，才能確實掌握教學時間。

另外，觀察到學童對大部分的目標字都能進行造詞活動，思考是否可以增加一些難度，記得兩年前在國小和國中的策略聯盟中，曾聽國中的國文老師感慨「國一

生的成語程度很差，希望國小老師可以多教一些成語。」雖然本研究對象是小一學童，但教學者想要慢慢建立其對成語的概念，因此，在下個階段中，會以故事或情境解說的方式將成語納入造詞活動。

五、小結

經過第二階段的教學實施及觀察，教學者訂定了下個階段的執行方向：針對教學時間不足的問題，在不減少複習時間的原則下，需考量總目標字的字數並掌握教學的節奏。為提升學生詞彙品質，造詞活動中加入成語教學。為加強學生對多音字、同音字的區辨，課中教學加入同音字統整活動，課後練習則加入多音字的複習。由於學生已經習慣這樣的教學模式，因此在下個階段教學流程不變，增強制度、遊戲式複習及經常性評量繼續沿用。

參、 行動研究第三階段--在穩定成長中漸入佳境

第三階段的期程為 2019 年四月初到五月中，共六週，學習材料為一下國語七到十一課，課本生字 78 個，生字的延伸字 103 個，目標字共 181 個（如附錄 5）。

一、教學設計與規劃

針對第二階段問題所做的修正是刪減目標字總字數，在第三階段編寫教材時，將總目標字字數減少，課平均字數為 36.2 個字，雖然較第二階段 34.7 字略為增加，但這階段 6 週的教學時間，進度只有 5 課，相較先前進度有 6 課，教學時間會較充裕。

在教學流程方面，學童已非常熟悉，能預測接下來的活動，教學者操作起來也很流暢，所以沿用未做更動。只有在造詞的部分做了一些調整，開始嘗試將簡單、較易了解的成語納入，根據目標字所編選的成語如：旭日東昇、斤斤計較、半斤八兩等，期能提升學童的詞彙品質。

本階段在教學實施上較大的變化是在課後練習的部分，上階段從作業中發現學童對多音字的熟悉度不足，需要多練習，所以另外設計「多音字複習」的學習單，將三階段的多音字一併納入複習。

二、教學實施歷程

學童已熟知教學流程，活動能流暢進行，表現漸入佳境，上課時還會和老師一起編記憶術，「間：白天門打開，日光會從間隙中照進來。閒：晚上閒閒沒事，躺在門裡面看月亮。問：到別人家門口要先開口問有人在嗎？閃：門口站了一個人，過去要用閃的。」(T0402)學童在課堂表現上有進步，且學得的字達到一定的數量，因此教學者在教學內容與複習活動做進一步的調整，並提供學童刻意練習的機會。

在此階段，學童已累積了一定的識字量，所以開始進行一些歸納活動，如部件在組成合體字時不同位置的變形、中文字的結構與部件組合方式。上個階段發現到識字量增加而衍伸的同音字易混淆的問題，也會花較多時間來進行同音字比較，例如，寫出同音字，口頭造詞與區辨練習。生字課的造詞活動會刻意引導學童使用已經學過的中文字來造詞，詢問「可不可以造已經教過的字？有沒有已經學過的字可以跟這個字合成一個詞？」。同時，教學者會將學童上課造的詞編入講義，也是課後練習「詞語填空」練習單的詞彙，目的是希望學童重複提取已經學過的認讀字。

生字課後的遊戲式複習活動，則做了一些小更動。原本「國字注音配對」的遊戲，是將注音和國字展示在兩邊，讓學童自己去配對，但觀察到有些學童會習慣拿自己已經熟悉的，跳過沒把握的，所以後來更改為教學者隨機發注音卡，學童拿到注音卡再去找配合的國字，就可以避免「只拿自己熟悉的國字」的問題。另外，前兩階段的複習活動基本上都是以「國字認讀」為主，但在批改作業的過程中，發現學童拼音的錯誤率增加，「破拼成ㄆㄨㄛˋ，學拼成ㄒㄩㄝˊ，信拼成ㄒㄧㄣˋ，這些原本之已前學會的音，現在又拼錯了。」(作 0503)為了不著痕跡的讓學童可以多練習注音，也設計「寫注音」比賽的活動(將所以目標字字卡陳列在黑板，學童分組上台寫注音)，將注音練習變成遊戲項目。

三、學童學習表現

(一)學習成就測驗結果

第三階段目標字認讀測驗的結果如表 13，正確率平均值為 92.1%，相較前一階段 89.5%略為進步。較值得關注的是 S6 與 S4，S6 有輕度智能障礙手冊，前兩階段的成就測驗都是班上最落後的，這是 S6 首次超越同學，除了超越過動症的 S3，

還超越一般生 S4，後續會針對 S6 的表現再做討論。而 S4 的成就測驗表現落後，推測原因，可能與作業習寫不夠用心有關，「S4 的回家作業『詞語練習』表現不佳，錯誤率較高，平均分數是全班最低的，反觀高分群的三人 S1、S7、S8，回家作業都非常認真習寫。」（作 0514）

再進一步分析學童識字的錯誤型態，錯誤率最高的是同部件但字音不一致的字，如「郊/效、推/堆/誰/稚、鬼/塊/愧……」，學童還是易受形聲字的影響而念錯讀音。而有些字的字形雖然很相似，原先預想應該會很容易混淆的，學童的錯誤率卻很低（只有 1 人讀錯），如「未/末、今/令」，推測可能是解說時有字源及圖片做輔助，圖像化的學習有助於記憶。

表 12
第三階段國字認讀測驗正確率

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	平均
正確率（%）	98.9	89.8	81.7	86.0	91.9	88.7	99.5	100	92.1

（二）教學觀察

1、重複提取的作業方式有助學習

從第二階段開始改變課後練習方式，由「詞語認讀流暢性練習」更改為「詞語填空練習」，研究者會刻意使用已學習過的目標字編寫在「詞語填空」練習單中，也強調了書寫的部分，除了讓學童一再的練習，若是學童遇到困難，可以從講義找答案，有講義作為鷹架，讓學童覺得寫作業是容易的，也很樂意習寫。經過第二、第三階段的作業練習，已能看到學童的進步，「作業指導時間，發現在兩三樣的回家功課中，大部分學童會先拿出『詞語填空』練習單來寫，而且在 5 到 10 分鐘內就能寫完，有不會寫的字，學童會問同學、找講義，或從部件中找線索。」（省 0426）

從表 4-9 也發現若排除特殊生 S3，S2 和 S4 認讀字測驗成績最差的，兩人平日在「詞語填空」練習單的書寫，也有較高的錯誤率，反觀 S6 雖然是特殊生，卻能認真書寫練習單，「S6 寫每一課的第一份『詞語填空』練習單，都會有較高的錯誤率，但到第二份、第三份，錯誤就會漸漸減少。」（作 0425）由於無法確定兩者

是否相關，所以在下個階段會再強調回家作業書寫練習，對於沒有達到標準（練習單錯字超過十個）的學童給予再次練習的機會。

2、熟練部件的組合，學習中文字的效率增加

學童對中文字的結構有概念，學習效率提升了，以往對於不熟悉的字，要經過多次複習才能記住，現在不用花那麼多時間就能熟記。「上一堂課（3 天前）所教的目標字字中，有幾個教學時感覺學童不是很熟悉的字（識字量評估時只有一個人會念），如『乞、垂、跤』，今天複習時原本預設多數學童應該忘記了，沒想到大部分學童都能認讀和造詞。」（T0429）也觀察到在其他課程，老師的板書不需加注音，學童就能讀出來，「護理師到班上做營養教育教學，在黑板寫了滿滿蔬果的名字，提問時，學童能從黑板的文字線索找到答案，回答問題。」（省 0510）

平常的作業習寫如造句、短文寫作等，遇到不會寫的字，詢問老師或同學，通常不需要寫出國字，只需說出部件即可，即使不是習寫字，學童也會嘗試寫出來。

國語習作的造句教學

S3：之前我踢過足球，那個『之』要怎麼寫？

S8：芝麻的芝去掉草就好了。

S4：老師，救護車的救我們有寫過嗎？

T：沒寫過，但有認過。

S4：那要怎麼寫？

T：籃球的球不要斜玉邊，右邊加攴，手上拿著武器的那個攴。（T0423）

3、成語學習反應良好

這個階段嘗試將成語加入生字課的造詞活動中，原本擔心難度會不會太高？學童是否能理解？沒想到配合故事或情境描述的方式解說，讓學童覺得很有趣，也在複習時的造詞活動中會搶先回答出成語，「在目標字認讀和造詞的複習活動中，學童會刻意回答成語，並露出得意之色。」（T0429）在生活情境中也能正確使用。「提醒 S3 升旗要戴帽子，不然大家一看就會覺得一年級服裝儀容不整，S8：這樣就變成『害群之馬』對不對？」（T0506）

4、書寫時同音字容易誤用

從學童平日的造句練習或短文寫作中，發現大部分的別字是同音字誤用，即使是高頻字，如「在/再、原/園、座/坐、是/事」，還是會有無法區辨的情況。「S5：再來的『再』是有土的『在』嗎？T：不是，有土的『在』是指地方，再來是還有第二次的意思。S5：所以是有『二』的『再』。T：答對了！』(T0429)「學童的造句容易出現草『園』、花『原』、『座』著、『坐』位、『是』情等錯誤，應該要對同音字再做統整、複習。」(作 0510) 第三階段的生字教學活動中，會特別提取已學過的同音字，再做造詞區辨練習，但從學童的書寫表現，似乎效果不彰，可能是教學方式(寫出同音字，口頭造詞區辨)缺乏詞彙的視覺線索，所以無法看到教學成效。

四、小結

第三階段是本研究進行多元策略識字教學以來第一次不用趕課，教學者能夠掌握上課節奏，教學流程都能順利進行，學童的表現與能力都見提升，便思考在評量活動增加困難度。經過第三階段的教學實施及觀察，訂定了下個階段的執行方向，一是「詞語填空練習單」的習寫要訂定檢核標準，為了加強學童對課後練習的重視，提升習寫效能，「詞語填空練習單」錯誤太多者需重複練習。對於同音字誤用的情況，則從複習著手，設計同音字複習活動。在評量方面，則在生詞認讀、聽寫評量和成就測驗增加難度。

肆、 行動研究第四階段—精進教學後的喜悅收割

第四階段的期程為 2019 年五月中到六月底，共六週，學習材料為一下國語十二到十六課，課本生字 73 個，生字的延伸字 47 個，目標字共 120 個（如附錄 6）。

一、教學設計與規劃

這是本研究的最後一個階段，只做細部的微調，在回家作業方面，以往練習單有錯誤者只需訂正即可，但有鑑於少部分學童會敷衍了事，所以規定只要沒有達到檢核標準（錯字在 10 個以下）就必須再重寫一張練習單，給予錯誤率高學童加強練習，希望以此提升學童習寫作業的用心程度。講義的生詞、生字流暢度練習，學

童已經非常精熟，所以增加難度，更改為注音填空，也讓學童能複習並熟練拼音。在同音字複習方面，先做造詞複習，再做情境測驗。也在評量提升難度，圈詞活動結束後立即做生詞認讀評量，聽寫活動加入造詞評量，成就測驗則改以書寫注音的方式來進行。

至於在教材的編製，則是減少目標字字數、將成語與目標字結合，增加詞彙難度，及加強閱讀理解。由於已接近一年級下學期期末，課程上想做更多二年級的銜接，且評估學童已具備中文字結構概念，成就測驗結果良好，所以減少了生字教學的時間，希望把較多的課堂時間放在閱讀理解教學。

二、教學實施歷程

第四階段在教學執行上最大的改變是生字教學的時間減少了。由於目標字減少、生字課的教學流程流暢，之前需花 5 節課的時間做生字教學，在這階段縮減為 3 節課，剩餘的 2 堂課則嘗試把重心放在閱讀理解和文章結構等較高層次的語文能力，並針對第三階段實施與觀察，作了以下修正與調整：

（一）重新設計同音字複習活動

針對同音字易誤用的情形是重新設計複習活動，上個階段只做字形區辨及口頭造詞，但成效不彰，這個階段的修正是增加複習方式，將同音字複習活動分兩部分，先做字卡，課堂上讓學童作詞語配對練習，再用檢核單在句子中做情境融入式的評量（如圖 6）。「字卡配對練習時的前測，學童的正確率不足 50%，在解說、練習之後立即後測，正確率可達 95%，學習單的亦有 90%以上的正確率。」（省 0531）如此看來，這樣的複習方式是有立即成效的，只是由於已接近期末，尚未觀察到學習保留效果是否良好。

請在（ ）中填入正確的字

做 作 座 坐

1. 這個（ ）位是要留給特別來賓的。
2. 這群人在太陽底下（ ）工， 好辛苦。
3. 今天的回家（ ）業有一篇（ ）文。
4. 小旭昨晚（ ）夢， 夢到自己變成大富翁。
5. 老師一天到晚叫小恒要（ ）好。
6. 小雅的爸爸很會（ ）飯。
7. 這位大將軍的（ ）騎裝扮得很帥氣。
8. 小恩（ ）事很負責任， 所以大家都信任他。
9. 如果（ ）壞事， 可能會去（ ）牢。
10. 要說到（ ）到， 才是有信用的人。

圖 6 同音字練習檢核單

（二）評量增加難度

第三階段「識字量評估」的活動中，教學者觀察到學童可以讀出大部分的生字，因此將本階段的「生詞認讀」活動，更改為立即評量，且發現學童表現良好，「學童可以在圈生詞的活動後（還未做生字教學）立刻做生詞的認讀及注音書寫評量，正確率幾乎是 100%。」（省 0604）

在生字教學後的習寫字聽寫測驗，也做了難度調整，在學童進行書寫前，需先造詞，且不可重複同學造過的詞，目的在鞏固學童對習寫字的字義運用。學習成就測驗，和以往的字卡閃示認讀有所不同，改以注音填寫的方式進行，除了可節省檢測時間，也可再複習學童的拼音能力。

三、學童學習表現

（一）學習成就測驗結果

第四階段目標字注音填空測驗的結果如表 14，正確率平均值為 98.0%，學習成效很好，可推測學童已逐漸習得識字、解碼的能力。但與前一階段相比，本階段

目標字減少了 35%，也許學童的進步與目標字較少也有相關。就個別學童來看，S1、S7、S8 一直是高分群，正確率達 100%。但表現中等的 S5 完全沒有錯誤、S2 的正確率也達 99.2%，推測可能是作業檢核的方式提升了學習動機，「作業檢核更改為錯字超過 10 個要重寫一張後，S2、S5 作業品質就提升了，應該是不想多寫作業給予的動力。S4 則不在乎多寫，作業品質還是不夠好，5 課的練習單中有 3 課都要重寫，第 14 課甚至要重寫的二次。」（作 0605）反觀 S4 似乎較缺乏動機，所以較無法進步。S6 雖是資源班學童，但在穩定進步中，與全班的平均值差異不大。

表 13
第四階段目標字注音填空測驗正確率

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	平均
正確率（%）	100	99.2	93.3	94.2	100	97.5	100	100	98.0

從錯誤類型來看，發現學童在形近字的錯誤明顯減少了（只有一人答錯），在複習活動中也見到類似狀況，「原本預期複習活動中，如：悄/消/稍/梢、臉/檢/簽/劍/撿/儉等同部件的形近字，會有較高的錯誤率，沒想到大部分學童可認讀和造詞。」（省 0531）推測可能是延伸字教學時，會一再強調部首與字義的關係，也會用「造詞選字」的活動幫助學童做區辨，這樣的教學方式已逐漸看出成果，學童對部首和字形、字義的連結更清楚了。

（二）教學觀察與省思

1、書寫能力提升

雖然本方案的主要目的是提升學童識字量，但出乎意外的，發現學童的書寫能力亦有提升，不論是在習作、造句書寫或短文寫作，學童只要口頭說得出來，便可以寫下來，且可以清楚分辨哪些字是習寫字，要寫國字，那些字只要寫注音即可。「資源班老師觀察到本班學童在做造句練習時，說完造句可以立刻寫出來，和以往本校一年級生因為書寫能力不佳而只能做口頭造句的情況相差頗大。」（訪H師

0618）推測可能是運用識字策略教導識字、大量造詞強化字義的連結、刻意練習等多元策略的運用，讓學童能熟悉認讀字及習寫字，進而在書寫時能快速提取。

2、可以閱讀沒有注音的文本

讓教學者很感欣慰的是觀察到學童已經會主動閱讀沒有注音的繪本。學校作息中每天都有十分鐘的獨立閱讀時間，會讓學童自由選擇所要閱讀的書籍，以往學童如果拿到沒有注音的繪本，會直接放回書架或大概瀏覽圖畫，約三分鐘就看完一本書。在這個階段發現大部分學童會嘗試一個一個字慢慢讀，還會詢問教學者不懂的字，「在期末的閱讀教學課程，教學者特意展示了許多沒有注音的繪本，學童也不會排斥，讀得津津有味，還會來詢問看不懂的字。」（省 0620）

3、回家功課繳交情況良好

研究者在大樹國小任教 20 年，學童缺交回家作業是學校教師常有的困擾，不管是同事或研究者自己帶的班級，每年總是有幾位學童經常性不交作業，究其原因，除了環境因素外，可能還有能力不足，無法完成作業的情形。特別是一年級的學童，常有因為讀不懂題目而不會寫作業的情況，但方案實施後，本班學童都會準時繳交功課，沒有作業拖延或缺交的情形。

推測原因，可能是多元策略識字教學為學童奠定了讀寫基礎，讓學童有能力獨立完成回家功課；對於學童感到較困難的作業，因為鷹架的提供（如「詞語填空」練習單，若不會填寫可參考講義），讓學童不排斥習寫；經常性評量也促使學童一定要做練習，因此，回家作業的完成度良好。

4、可提早介入閱讀理解教學

本方案可幫助教學者提早介入閱讀策略教學。在洪儷瑜、黃冠穎（2006）與陳淑麗（2008a）的兩項研究中都顯示識字能力對閱讀理解沒有遷移效果，但本方案實施結果可奠定學童基本識字解碼能力，為教學者進行閱讀策略教學奠基，在這個階段可運用較多時間進行閱讀策略教學，將學童往高層次的語文能力提升。

四、小結

這個階段是本研究方案的最後階段，過程中不斷的嘗試與修正，歸納出一套較有系統的教學程序，也看到了學童的進步，雖然是研究的最後階段，但這樣的教學模式必定不會是最後，研究者會在二年級持續進行多元策略識字教學，期能見到更大的教學成效。

伍、 教學歷程回顧

本研究共分為四個階段，研究者根據教學觀察、學童學習情況及能力將各階段教學執行和修正歷程（修正原因）整理如表 15。在這四個階段的執行過程中，教學者透過教學過程檢視及省思，發現問題，修正後再行動，逐步調整，讓自己的教學活動及學童的學習更有成效。

表 14

四個階段的教學執行和修正歷程

	第一階段		
	字詞延伸字教學	**練習活動**	**檢核活動**
教學設計	1. 評估識字狀況 2. 課本生字教學 3. 延伸字教學 4. 補充教材教學	1. 回家作業：詞語認讀流暢度練習 2. 課堂複習：字卡認讀、造詞、打擊魔鬼遊戲、國字注音配對遊戲	1. 流暢度：檢核課文、生詞、生字及詞語認讀流暢度 2. 紙筆評量：第一二次生字再生寫，第三次生詞聽寫 3. 總結性評量：所有目標字認讀測驗
教學省思	1. 因學童具備中文字拆合的能力，故期望能提升字彙遷移類化的能力。 2. 補充教材學習成效不彰。 3. 檢核活動中，詞語認讀流暢度的檢核造成學童認知負荷過大。		**增加**：延伸字的量、目標字造詞的詞彙量 **刪除**：補充教材 **刪除**：詞語認讀流暢度檢核
	第二階段		
教學設計	1. 增加無注音課文認讀，維持識字狀況評估。 2. 增加延伸字的量	1. 回家作業：增加詞語填空練習，維持流暢度練習	1. 流暢度：刪除詞語認讀流暢度的檢核，其餘維持第一階段

	3. 增加目標字造詞的詞彙量 4. 刪除補充教材	2. 課堂複習：維持第一階段	2. 紙筆評量：維持第一階段 3. 總結性評量：維持第一階段
教學省思	1. 造詞能力穩固，期望提升詞彙的多元性。 2. 學童同音字、多音字易混淆。 3. 課堂複習的配對遊戲中，發現學生只選自己會的字來複習。 4. 作業中，發現學童注音錯誤率增加。		**增加**：成語教學 **增加**：同音字區辨練習、多音字練習的回家作業 **修正**：配對遊戲調整成老師指定的字來複習 **增加**：寫注音遊戲
	第三階段		
教學設計	1. 增加成語教學 2. 同音字區辨練習	1. 回家作業：增加多音字練習，其餘維持第二階段 2. 課堂複習：配對遊戲調整成老師指定的字來複習，增加寫注音遊戲	1. 流暢度：維持第二階段 2. 紙筆評量：維持第一階段 3. 總結性評量：維持第一階段
教學省思	1. 識字能力已穩固，可減少生字教學時間。 2. 同音字練習成效不彰。 3. 發現部分學童語詞填空的作業習寫態度不佳。 4. 學生流暢度的能力已穩固。 5. 學生識字能力已穩固，期望能提升檢核的難度。		**修正**：減少延生字的量 **增加**：同音字區辨的活動 **修正**：增加語詞填空練習的檢核標準 **刪除**：生詞、生字流暢度檢核 **增加**：生詞、生字注音填空，造詞評量 **修改**：總結性評量由國字認讀更改為注音填空
	第四階段		
教學設計	1. 減少延生字的量 2. 其餘維持第三階段	1. 回家作業：增加語詞填空練習的檢核標準 2. 課堂複習：增加同音字區辨的活動	1. 流暢度：刪除生詞、生字流暢度檢核 2. 紙筆評量： (1) 增加生詞、生字注音填空 (2) 第二次再生寫增加造詞評量 3. 總結性評量：更改為注音填空

第二節　多元策略識字教學對學童的識字學習成效

本節旨在說明本方案實施後學童的識字學習成效，先就語文能力測驗討論學童的識字表現情形，再從國字學習態度回饋單分析學童學習中文字的心理感受及反應，最後則透過特殊個案討論多元策略識字教學對低成就學童的成效。

壹、 識字測驗表現分析

本行動研究結束後，透過語文能力測驗結果，了解學童識字能力的改變情形。研究過程的第 1 週（上學期中）進行前測、第 28 週（下學期末）進行後測。表 16 是測驗結果，呈現一年級學童在中文年級認字量表的後測、常見字流暢性、國字聽寫、找出正確的字三項語文能力前、後測分數之平均值及百分等級。

從表 16 可看出經過多元策略識字教學後，學童在三項語文能力的百分等級皆有進步，以下分項討論之。

表 15
各項語文能力前、後測之全班平均值、百分等級

	原始分數			百分等級	
	前測	後測	得分差異	前測 PR	後測 PR
常見字流暢性	2.38	38.13	35.75	5	68
中文年級認字量表	--	27.75	--	--	69
國字聽寫	1.25	21.75	20.5	15	98
找出正確的字					
聽詞選字	5.38	15.5	10.12	15	39
看詞選字	3.25	14.5	11.25	18	56

一、常見字流暢性測驗

「常見字流暢性測驗」目的為評估受試者的識字能力，本研究僅評估正確性，由表 16 可知，學童在「常見字流暢性測驗」前測平均值為 2.38，PR 值為 5，遠低

於全國常模。後測平均值為 38.12，PR 值高達 68，這個結果顯示，經過 28 週的多元策略識字學習，學童的識字量有明顯進步。

從個別學童來看，表 17 呈現 8 名學童在多元策略識字教學後，常見字流暢性測驗的表現，可發現 S1、S7、S8 在識字能力的表現良好，PR 值為 87、83、78，比全國常模高出許多。值得注意的是 S6 和 S3 兩位資源班學童，S6 雖有輕度智能障礙，但後測的 PR 值為 60，已高出全國常模，而 S3 有過動症，後測分數為 25，PR 值 46，雖然得分是全班最後，也低於全國常模，不過若與花東花東常模比較，PR 值則為 62，顯示多元策略識字教學對提升低成就學童的識字能力也有其成效。

表 16
常見字流暢性測驗之描述統計摘要表

學童編號	原始分數			百分等級	
	前測	後測	得分差異	前測	後測
S1	4	47	43	17	87
S2	2	40	38	5	72
S3	2	25	23	5	46
S4	3	34	31	9	62
S5	2	38	36	5	68
S6	2	33	31	5	60
S7	2	45	43	5	83
S8	2	43	41	5	78
全班平均	2.38	38.12	35.74	5	68

二、中文年級認字量表

「中文年級認字量表」目的為評估受試者的識字量，篩選認字困難學生，本研究僅作後測，從表 16 可發現，後測平均值為 27.75，PR 值高達 69，與「常見字流暢性測驗」的結果相仿，顯示多元策略識字教學能有效提升學童識字量，避免識字困難的情況產生。

從個別學童來看，表 18 呈現 8 名學童在多元策略識字教學後，中文年級認字量表測驗的表現，可發現 S1、S7 的識字量測驗的表現良好，PR 值為 87、85，高出全國常模許多。而 S6 雖有輕度智能障礙，但後測的 PR 值為 63，也高出全國常模，顯示多元策略識字教學對提升輕度智能障礙學童的識字量有其成效。

表 17
中文年級認字量表之描述統計摘要表

學童編號	原始分數			百分等級	
	前測	後測	得分差異	前測	後測
S1	--	43	--	--	87
S2	--	23	--	--	61
S3	--	17	--	--	42
S4	--	22	--	--	59
S5	--	23	--	--	61
S6	--	24	--	--	63
S7	--	41	--	--	85
S8	--	29	--	--	71
全班平均	--	27.75	--	--	69

三、國字聽寫測驗

「國字聽寫測驗」的目的是在評估學童由詞彙聽音寫出字形的能力，由表 16 可知，學童在「國字聽寫測驗」前測平均值為 1.25，低於一上全國常模（3.34）。後測平均值為 21.75，遠高於一下全國常模（10.56），與前測相比，平均增加 20.5 個字，PR 值從 15 提升為 98，這個結果顯示，經過 28 週的多元策略識字學習，學童的聽寫能力有顯著的提升。

從個別學童來看，表 19 呈現 8 名學童在多元策略識字教學後，國字聽寫測驗的表現，可發現大部分學童的聽寫能力表現良好，後測 PR 值在 97 以上，S1、S2 更高達 99。而 S6 和 S3 兩位資源班學童，S3 的後測分數為 18， PR 值高達 95，

而 S6 後測分數為 16，雖居全班最後，PR 值也高達 89，顯示多元策略識字教學對提升低成就學童的聽寫能力也有成效。

表 18
國字聽寫測驗之描述統計摘要表

學童編號	原始分數			百分等級	
	前測	後測	得分差異	前測	後測
S1	2	28	26	32	99
S2	2	26	24	32	99
S3	1	18	17	15	95
S4	1	21	20	15	98
S5	1	19	18	15	97
S6	1	16	15	15	89
S7	1	23	22	15	98
S8	1	23	22	15	98
全班平均	1.25	21.75	20.5	15	98

四、找出正確的字測驗

「找出正確的字測驗」目的為評估受試者形、音、義連結的再認能力。由表 16 可知，學童在「聽詞選字」前測 PR 值為 15，後測提升為 39。學童在「看詞選字」前測 PR 值為 18，後測則提升為 56，略高於全國常模。

從個別學童來看，表 20 呈現 8 名學童在多元策略識字教學後，找出正確的字測驗的表現，在「聽詞選字」測驗中，可發現 S1、S8 表現良好，後測 PR 值為 78，高出全國常模許多。S7 進步幅度最大，PR 值從 12 進步到 63。S3、S4、S5、S6 四名學童的得分雖然低於低於全國常模，但 PR 值也略有進步。比較特別的是，S2 在後測的原始分數有進步，PR 值卻退步了，S2 在班上的表現屬中等程度，在「常見字流暢性」和「國字聽寫」兩個測驗也表現一般，但在「聽詞選字」前測分數卻很高，研究者推論原因可能有二：聽詞選字為選擇題，學童可能是猜答案；二是學童對題意不理解，所以選擇了會認讀的字，例如：活動的「動」、捉迷藏的「捉」在

前測選對，後測卻選錯了，這兩個字非目標字，學童尚未學過，後測時選成了有學過的目標字「洞、桌」

在「看詞選字」分測驗中， S1、S4 表現最好，PR 值分別是 70、62。進步幅度最大的是 S1，PR 值從 6 進步到 70。

表 19
找出正確的字測驗之描述統計摘要表

學童編號	聽詞選字					看詞選字				
	原始分數			百分等級		原始分數			百分等級	
	前測	後測	得分差異	前測	後測	前測	後測	得分差異	前測	後測
S1	7	19	12	25	78	1	17	16	6	70
S2	8	13	5	31	22	3	14	11	18	50
S3	4	14	10	12	26	2	13	11	11	43
S4	4	14	10	12	26	7	16	9	44	62
S5	3	13	10	7	22	4	13	9	25	43
S6	5	14	9	15	26	7	14	7	44	50
S7	4	18	14	12	63	1	15	14	6	56
S8	8	19	11	31	78	1	14	13	6	50
全班平均	5.38	15.5	10.12	15	39	3.25	14.5	11.25	18	56

從表 20 的結果來看，「找出正確的字測驗」雖然也可看出學童的進步，但成效卻不如前兩個測驗明顯，推測可能原因有二：

一是詞語選擇需用到較高層次的語文能力，除了能認讀，還必須了解題意並做區辨，雖然本研究進行了大量識字及造詞活動，但對於未學過的字詞並未產生遷移作用。檢視學童答題的錯誤類型，發現有一部分的錯誤是學童會選擇與答案音同或音近的目標字，如趣味的「趣」選成「去」、手指的「指」選成「只」、鉛筆的「筆」選成「比」、教室的「室」選成「師」、忽然的「忽」選成「胡」等，推測學童因為尚未學到正確的字，所以選了自己認得的字。

二為小學一年級出現選擇題的機率較少，本研究的課堂測驗大多以填空為主，學童較為熟悉直接填寫的方式，較少練習選擇題，因此成效不明顯可能是學生不熟悉選擇題題型之故。

五、小結

綜上所述，可發現經過 28 週多元策略識字教學，學童在識字能力的表現有進步，尤其在常見字正確認讀、中文年級認字量表及國字聽寫測驗有顯著的成效。

就個別學童討論，從三個測驗的前測可觀察到全班學童的起始能力都偏低，且學童間並沒有很大的差異，但經過 28 週的多元策略識字學習， S1、S7、S8 三人在中文字的認讀、聽寫或選詞，大部分表現都是全班較好的，推測其原因，可能和學習態度有關，研究者從平時課堂觀察到三位學童都展現了積極的企圖心，上課認真參與，課後確實練習，也能在生活中應用識字策略，，所以識字能力有較大的進展。

貳、 學童學習態度評估

為了瞭解學童學習中文字的情形及態度，在本研究結束後研究者設計一份「國字學習回饋單」，依學童學習動機、自信心、策略及學習過程等幾個面向來進行滿意度調查及訪談，藉此評估學童的學習態度，結果如表 20。以下就不同的向度來討論：

一、學習中文字的動機良好

回饋單的 1 到 5 題主要評估學童學習中文字的動機，從表 21 可發現，第一題「我認為學國字是件很好玩的事」，有 6 位（75%）學童同意（以下「同意」均指回饋單中「非常同意」及「同意」兩個向度），有 2 位（25%）學童不同意。不同意的 2 位學童中，S4、S7 分屬於成就測驗的低分群和高分群，從訪談中得知 S4 比較喜歡數學，對國語的學習感到較吃力，「我覺得數學比較簡單，都不用看（複習）就會了，國字回家還要一直看才會。」（訪 S4）S7 則是不喜歡寫字，「我喜歡上生字課，可是寫很多字手很痛。」（訪 S7）第二題到第四題，包含「主動學習、學國

字的重要性」，學童都給予肯定，同意者達百分之百，第五題「學國字是為了考試」，有 1 位（12.5%）學童覺得普通，其餘都表示不同意及非常不同意，可發現學童學習中文字的動機有正向的態度。

二、大部分學童對學習中文字有信心

6 到 8 題主要評估學童學習中文字的自信心，從表 21 可發現，第六題「學國字對我來說是容易的」，大部分的學童都同意，只有 S4 認為學習國字有困難，從訪談中得知，S4 的數學學習表現較國語好，且國語又常要寫字，所以覺得學國字較為困難。「每次我的數學考試都比國語好，國語還會被免費贈送一張練習單。」（訪 S4）第七題「對國字認讀能力有信心」，全部學童都同意，第八題「生字課的表現」，有 6 位（75%）學童同意自己的表現良好，2 位（25%）認為自己表現不好的是 S3、S4，覺得自己表現不好的原因是上課不專心、想不出造詞，「老師會叫我上課要專心點，有時候我都想不出造詞。」（訪 S4）「造詞一直造錯，我都不能加分。」（訪 S3）整體來說，有些學童對自己上課的表現不滿意，但大家對國字認讀能力都很有信心。

三、能掌握中文字的學習策略

9、10 題在討論學童是否能運用學習策略來學習中文字，表 21 呈現學童在「學新的國字時，我會聯想以前學過的相關概念」和「當寫錯國字時，我會去努力了解寫錯的地方」兩個項目大部分都是同意的，顯示學童能運用相關概念學習新字，對於錯字訂正也保持積極的態度。

四、對多元策略識字學習滿意度良好

11、12 題是學童對學習過程的滿意度調查，所有學童均同意生字課的學習內容有趣，願意參與，且認為老師會用方法來幫助學習。

研究者想做更進一步的了解學生對教學過程的滿意度，也利用課餘時間進行訪談，大部分學童認為生字課遊戲式複習活動最有趣，「我喜歡玩遊戲、還可以比賽，我還得過一次第一名。」（訪 S3），也有一些學童因增強制度喜歡考聽寫「我

喜歡考筆順(上黑板考聽寫),因為寫對就會一直上升(增強制度),會賺很多分數。」(訪 S5)和造詞活動,「我喜歡造詞,我想要把每個字都造恐龍名字,造詞讓我加很多分。」(訪 S1)。也有學童表示喜歡識字策略「我喜歡教生字的時候老師會給我們看古代字(字源教學),還會教我們誰加誰(部件教學)。」(訪 S8),及流暢性練習的各有一位「我喜歡念課文,我可以念很快。」(訪 S6)。

詢問學會用什麼方法來學國字?訪談結果,大部分學童的回應是能運用部件來學習。「我學到誰加誰就可以變成一個字。」(訪 S7)「就是老師都會說那個字是什麼加什麼。」(訪 S2)也有少數認為有字源圖片可以幫助學習。「看古代字的圖片,好像可以知道字是怎麼來的,記得比較清楚。」(訪 S8)

表 20
國字學習態度滿意度百分比

題號	國字學習敘述	非常同意 5	同意 4	普通 3	不同意 2	非常不同意 1	平均
1	我認為學國字是件很好玩的事。	62.5%	12.5%	0	25%	0	4.13
2	我會主動去學習新的國字。	62.5%	37.5%	0	0	0	4.63
3	我認為學國字很重要,因為在日常生活中可用到。	100%	0	0	0	0	5.00
4	我認為學國字很重要,因為可以讓我更聰明。	75%	25%	0	0	0	4.75
5	我認為學國字是為了考試。	0	0	12.5%	37.5%	50%	1.63
6	學國字對我來說是容易的。	62.5%	25%	0	0	12.5%	4.25
7	我對我的國字認讀能力有信心。	62.5%	37.5%	0	0	0	4.63
8	我在生字課通常表現很好。	50%	25%	0	12.5%	12.5%	3.88
9	在學新的國字時,我會聯想以前學過的相關概念。	75%	12.5%	12.5%	0	0	4.63
10	當寫錯國字時,我會去努力了解寫錯的地方。	87.5%	12.5%	0	0	0	4.88

11	我願意參與生字課，因為學習內容有趣。	75%	25%	0	0	0	4.75
12	老師會用各種方法幫助我學國字。	75%	25%	0	0	0	4.75

五、小結

整體而言，學童對於多元策略識字的學習是給予肯定的，無論是學習動機、自信心、策略及學習過程的感受，大部分都有很高的滿意度，可見實施多元策略識字教學對學童的學習態度有正向的影響。

第三節　多元策略識字教學對特殊個案的成效

本研究最初的規劃，是以偏鄉弱勢學童為對象，教學設計時並沒有特別針對特殊生，但從研究歷程中，卻發現多元策略識字教學對本班特殊生也有良好成效。

壹、 教室裡的客人–兩位個案的起始行為

S3 是轉學生，在本研究即將開始時轉入本班，剛來到班上時連注音符號都不太會使用。教學者觀察到 S3 有注意力不足過動症，經與家長溝通就診後開始服藥，雖然服藥讓 S3 好動的情形稍微改善，但在上課時還是容易有浮躁、分心、衝動、不耐煩等行為，會不時想要動一動。

研究初期，S3 學習生字速度慢，文字讀寫用的流暢度不足，形似字混淆、同音字誤用，字彙遷移類化困難，只知課本語詞的用法，無法類化至其它造詞。即使經老師提醒，也想不到該如何解決問題。

S6 是輕度智能障礙，上課時表現非常退縮，學習動機薄弱。研究初期，S6 學習生字速度慢，需經大量練習才能記得約 80%目標字詞，但學習保留效果不佳，仿寫時無法細察目標字字形，常誤用為相似字部件（如：攴/支、欠/攵），造詞也易寫成同音字，與 S3 相同，字彙遷移類化困難。

整體來說，S3、S3 在研究一開始時，就是教室裡的客人，因為生理上的因素，及未找到有效學習的方法，所以學習動機低落，連帶影響課堂上的表現。

貳、 打開學習之門－差異化的處遇

針對 S3 的上課行為問題，教學者的處理方式是明示上課禮節且嚴格執行，但考慮 S3 衝動控制不佳及好動的個性，會在生字課的造詞活動讓答對造詞的學童可以自己到台上加分，雖然這會導致班上秩序有點紊亂，但會讓很想要加分的 S3 在上課時有強烈動機，且能不時「合法」走動一下也舒緩了浮躁、想亂動的感覺。

針對 S6 上課容易畏縮、分心的問題，教學者的處理方式是降低學習困難度，設計較簡單的題目讓 S6 回答，並給予較長的待答時間；研究進行之初，為鼓勵 S6 參與造詞活動，只要 S6 有發言，都會給予口頭稱讚並加分，若 S6 誤用同音字，教師也會先讚許她的勇氣，後告知正確答案，以增加 S6 的自信心，「S6 很棒喔！她有造詞，而且聲音很清楚，還讓我們學了一個新的詞『逃跑』，但是逃跑的逃不是木部的『桃』喔！因為逃跑要一直走路，所以跟走路有關，是辵部的逃。不過，S6 有想出一個詞而且很大聲說出來，所以老師要給她加分！」（T1120）下課前的立即評量，也請同學先回答，讓 S6 從旁觀摩及學習，讓他有較多的成功機會，這些教學上小小的調整，也讓 S6 可以越來越融入班上的學習。

除了班級經營的調整外，本研究的教學設計符合有效的補救教學原則，結構化的教學流程，讓學童能隨時掌握學習目標；多元的生字教學表徵讓學童容易做形、音、義的連結；有趣的複習活動和課後的刻意練習強化了學童對目標字識讀能力；經常性且有鷹架的評量提供學童成功的經驗，增加自信心；增強制度引發學童學習動機。這樣的教學模式除了對一般學童有效用，也很符應兩位個案的學習需求，因此，可以看到兩位個案的學習狀況慢慢的改變，上課時的參與度變高了，「S3 很積極，每一個目標字都會舉手造詞，統整活動也會表示要當小老師。」（T0425）「造詞活動 S6 雖然回答得比較慢，但已經可以自己想出詞彙，而且正確率很高。」（T0503）在複習活動得到成就感，「複習活動『打擊魔鬼』，S3 又得了全班第一名，他得意的說『我是全班最厲害的對不對！』」（T0506）「S6 在目標字認讀及造詞的複習活

動中，能夠很快認讀，也常常全班第一個說出造詞，教學者特意詢問 S6 怎麼那麼厲害，回答『聽老師上課說，我就記住了！』」（T0604）

參、 看見希望之光-兩位個案學習狀況及改變

兩位個案在四個研究階段國字認讀測驗結果，如表 22，可看出兩位個案目標字認讀測驗的進步情形，S6 從第一階段和全班平均差距為 15.1 分，到第四階段已和全班同學非常接近。S3 則從一開始 13.5 分的差距，縮減為 5 分左右。結果顯示多元策略識字教學能提升個案的識字學習成就並縮短和其他同學差距。

表 21
S3、S6 四個研究階段國字認讀測驗正確率

	第一階段	第二階段	第三階段	第四階段
S3	78.9	81.3	81.7	93.3
S6	77.3	78.9	88.7	97.5
全班平均（%）	92.4	89.5	92.1	98.0

再看兩位個案的語文能力測驗結果，如表 23，可發現 S6 在「常見字流暢性」、「國字聽寫」及「看詞選字」三項測驗均已超過全國常模。S3 雖然只有「國字聽寫」一項測驗高於全國常模，但其餘項目亦有提升，兩位個案雖然在「聽詞選字」表現較差，但 PR 值還是有小幅度的成長，與兩位個案的起始能力相較，已有非常大的進步。

表 22
S3、S6 語文能力前後測 PR 值

	常見字流暢性		國字聽寫		聽詞選字		看詞選字	
	前測	後測	前測	後測	前測	後測	前測	後測
S3	5	46	15	95	12	26	11	43
S6	5	60	15	89	15	26	44	50

本方案目的為增進學童識字能力的研究，為避免干擾教學成效，在研究之初便和資源班老師約定，請資源班老師只做課本生字的教學，不要做延伸字教學與複習。從資源班老師的回饋中，原本需多次練習的生字教學到下學期已經可以快速帶過，也看出兩位個案的認讀和聽寫能力明顯進步，「兩位個案在資源班的外加課程，原本都還需要對『生字語詞的識讀寫用』進行多次的提取練習與評量，並針對不會的字詞再度加強，才可以鞏固。但到後來，個案在班上學過生字後，到資源班已不必再重複做生字教學，可以直接做提取練習、評量都能有 80%-90%以上的答對率，顯示在普通班的字詞識讀寫用能力進步，使得在資源班生字識讀練習已經可以快速帶過。」（訪 H 師 0618）

不僅如此，在字形辨識方面的困難也有很大的改善，「兩位個案在字形辨識的能力提升，在『改錯字』項目進步許多，以往 5 題可能錯 3 題以上，現在大部分都能全對。」（訪 H 師 0618）在書寫方面的能力也提升了。「個案在書寫方面進步許多，除了筆畫錯誤降低，也能使用教過的生字搭配注音，快速寫出自己想表達的句子。」（訪 H 師 0618）而在字詞的類化運用方面也看到良好成效。「個案也明顯在目標生字的擴詞豐富度提升，同一個生字可以舉出 5 個以上的造詞。」（訪 H 師 0618）研究者班上每次段考的考卷中，國字注音提取評量是以文章方式呈現，除了記憶，也包含理解的層次（如圖 7），但兩位個案都能有 95%以上的答對率。

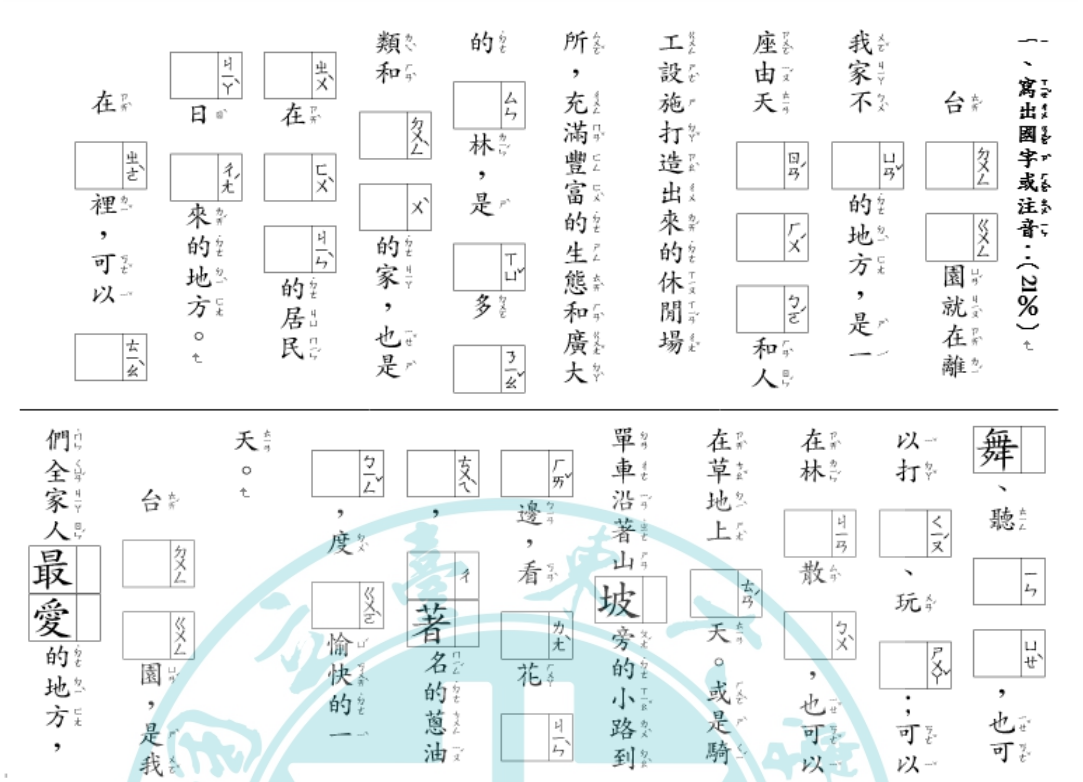


圖 7 月考評量試卷

綜上所述，可發現及早介入配合多元策略的運用，且長時密集的教學，對兩位特殊個案的識字能力，有明顯提升的成效。

國立臺東大學
National Taitung University

第五章　研究結論與建議

第一節　結論

本研究以偏鄉國小一年級學童為對象，運用國語課及課後照顧時間，實施多元策略識字教學，每週 5 節，為期 28 週，目的在探究其執行成效及教學歷程，主要發現有三，討論如下：

壹、 多元策略識字教學能提升偏鄉國小一年級學童的識字及寫字能力

經過 28 週的介入，以有效教學原則及多元教學策略來執行的「多元策略識字教學」方案，對參與學童的識字、寫字及詞語辨識能力均有明顯提升，且對特殊兒童亦有很好的成效。

貳、 多元策略識字教學能提升學生正向的學習態度

多元策略識字教學能幫助學童掌握識字學習策略，運用多元表徵讓學童熟悉形音義的連結，確實習得中文字組字規則。在課堂上實施經常性且有鷹架的評量，帶給學童成功的經驗，增強學童自信心，有趣的複習活動與增強制度能引發學童主動性，提高學習參與度。

參、 行動研究過程能精進教師的教學能力

在方案實施過程中，研究者也精進了自己的教學能力，初期教學設計從摸索中嘗試找到方向；中期不斷依照學生的回饋調整教學的模式，漸露曙光；到後期可以看到學生積極參與課堂學習，漸入佳境。除了精進自己的學科知識外，同時也要依據學生的表現，反思每一項教學活動的成效，將老師想要「教學」的內容，轉換成學生應該要「學會」的目標。透過有系統的課程設計、結構化的教學內容，到教學現場實際操作，觀察與不斷修正的歷程，讓研究者的教學力更精進。

第二節　研究建議

本研究綜合研究結果與討論，提出對教學實務與未來研究的建議，提供欲實施多元策略識字教學之教師與後續研究者參考。

壹、 對教學實務的建議

以下，根據研究者的觀察及研究結果，提出教學實務上關於教學時間、教材編製及教學設計與執行的建議，分述如下：

一、教學時間

低成就學生識字能力的提升需長時密集的介入（陳淑麗、曾世杰，2019），依此原則，本方案的執行建議至少須持續完整的一學期，學童對中文字的組字規則較能鞏固。每週至少進行 5 節課多元策略識字教學，待學童基礎穩固後可逐步縮減，但不要少於 3 節課。除了國語課外，可善用低年級下午課後照顧的時間來執行。

二、教材編製

本方案考量自行編寫教材會帶給教師很大的負擔，所以採用現行課本為教材，以課本生字及延伸字來擴增學童的識字量。

（一）延伸字的編製

延伸字的編製是配合課本生字做字形、字音、字義的延伸。配合字形做的延伸，以形聲字、同部件的字為主，運用基本字帶字、部件識字、形聲字教學等識字策略，幫助學童大量識字。配合字音做的延伸，以同音字且容易誤用者為主，可強化學童的區辨能力。配合字義做的延伸，以相反詞或意義相關（如：你、我、他）為主，讓學童容易從字義、字音去連結字形。

由於一年級上學期第 11 週才開始進入中文系統的學習，對中文字組字規則尚未穩固，建議初期每課延伸字的量可控制在 8 個以下，到後期可增加到 15 個左右，字數不宜過多，避免學童認知負荷過大。一年級下學期初期可增加延伸字字數 20

到 25 個，避免教師教學時間不足，趕不上進度，到後期若學童的識字能力已鞏固，可視教學情況再減少延伸字字數。

（二）講義的編製

講義的編製主要目的有二，一是提供學童課後認讀練習的資料，二是紀錄流暢性檢核的表格，課後認讀練習的內容有有課本生字、自編延伸字及造詞，造詞可選用學童在課堂上所造的語詞，會較有參與感。流暢性檢核紀錄表的內容有課文、生詞及生字的流暢性紀錄，讓學童可以看見自己進步的軌跡。如果學童的注音符號應用能力已穩固，生詞及生字流暢性檢核可更改為注音填空的方式；若注音符號讀寫能力尚未穩固，則以流暢性為主，避免增加學童的認知負荷。

三、教學設計與執行

關於實施多元策略識字教學在教學活動的設計與執行，研究者提出五點建議：

（一）教學流程結構化並運用多元識字策略

教學的執行，從識字量評估、目標字教學、流暢性練習、複習活動到評量，需有固定的流程。結構化的教學可以幫助學童掌握學習目標，確認努力方向。識字教學運用多元表徵，獨體字用字源教學策略，配合字形演變圖片輔助學童理解；合體字則強調部件與形、音、義的關係，幫助學童識字。

（二）複習活動融入遊戲

運用遊戲的方式進行複習，可提升學童的學習動機，增加學習主動性。設計遊戲活動以簡單易操作為主，不宜太過繁複，製作字卡及注音卡可讓遊戲順利進行。每個或階段的複習活動可配合一至二種遊戲類型，讓學童習慣操作方式，如課中複習做字卡閃示認讀及造詞，課後複習做打擊魔鬼的活動、所有目標字的總複習則做國字注音字卡配對練習等，不宜有太多種類的遊戲造成選擇或操作上的困難。

（三）課後練習與評量提供鷹架

為避免機械化的生字語詞抄寫，可配合講義編製的造詞設計「詞語填空」練習單，用重複提取的方式幫助學童鞏固所學的目標字，於生字教學活動結束後，先做

造詞流暢性練習，再做「詞語填空」習寫，習寫時若學童記憶尚未穩固，無法提取，可查閱講義找答案，避免造成學童負擔。每課進行三次習寫字評量，從有鷹架（可翻閱課本）到褪除鷹架的生字聽寫，到生詞聽寫，逐步增加難度，可提升學童的自信心，避免考試壓力。

（四）設計同音字統整複習活動

為幫助學童區辨同音字，可於教材中出現同音字後，設計統整複習活動，並編製同音字統整複習單，在課堂中先做口頭造詞區辨練習，課後複習以字卡的方式作詞語配對練習，回家作業則使用同音字統整複習單，以有句子脈絡的題型來檢核（如附錄 7），第一次可先區辨 2 個同音字，之後再逐步增加，但最多不要超過四個字，避免造成學童混淆及認知負荷過重。

（五）運用增強制度

增強制度對低年級學童非常有效，在識字教學活動中可搭配使用，無論是生字教學、複習活動或評量，讓學童每次成功都能得到增強，能有效提升學童的學習興趣及學習成效，並增加其自信心。

貳、 對未來研究的建議

根據本研究的結果，提出未來可研究的幾個面向：

一、研究對象

本研究實施對象為台東縣偏鄉一年級學童，未來研究可嘗試在不同地區，如：市區、特偏地區、離島等一年級學童進行研究，或不同年級，如二年級需進行補救教學之學童，將更能夠了解不同地區或年級之實施成效。

二、研究方法

本研究採行動研究方式進行研究，由研究者進行教學與觀察，或許流於主觀。建議未來研究可採實驗研究設計，實驗組為多元策略識字教學，對照組為一般教學模式，以獲得更多多元策略識字教學的啟發。

參考文獻

壹、中文部分

丁于庭（2016）。**精緻化策略對國小二年級學習障礙學生識字學習成效之研究**（碩士論文）。

丁玥妙（2015）。**基本字帶字教學對國小聽覺障礙學生識字學習成效之研究**。台南應用科技大學生活應用科學研究所學位論文，未出版，台南市。

王瓊珠（2005a）。高頻部首／部件識字教學對國小閱讀障礙學生讀寫能力之影響。**台北市立師院學報，36**(1)，95-124。

王瓊珠（2005b）：閱讀障礙學生識字教學研究回顧與問題探究。載於洪儷瑜、王瓊珠、陳長益（主編）：**突破學習困難—評量與因應之探討**（139-178）。台北：心理。

王瓊珠（2010）：識字教學。載於王瓊珠、陳淑麗(主編)：**突破閱讀困難—理念與實務**（129-150）。台北：心理。

王瓊珠、洪儷瑜、陳秀芬（2007）。低識字能力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**(3)，1-16。

王瓊珠、洪儷瑜、張郁雯、陳秀芬（2008）。一到九年級學生國字識字量發展。**教育心理學報，39**(4)，555-568。

巫有鎰（1999）。影響國小學生學業成就的因果機制－以台北市和台東縣作比較。**教育研究集刊，**43，213-242。

吳宜貞、黃秀霜（2004）。由中文造字原則探討學童認字發展。**教育心理學報，36**(1)，1-12。

呂美娟（2000）。基本字帶字識字教學對國小識字困難學生識字成效之探討。**特殊教育研究學刊，18**，207-235。

周新富（2008）。社會階級對子女學業成就的影響：以家庭資源為分析架構。**臺灣教育社會學研究，8**(1)，1-43.

林玥妤、劉明松（2012）。兒歌結合基本字帶字教學對國小識字困難學生識字學習成效之研究。**東臺灣特殊教育學報**，(14)，177-214。

林季苗（2011）。漢語教學四大原則與法國經驗。**華語文教學研究，8**(2)，65-79。

林雅勳（2008）。**隨課文歸類識字法融入國小二年級生字教學學習成效之研究**。國立花蓮教育大學中國語文學系碩士論文，未出版，花蓮縣。

林慧敏、黃毅志（2009）。原漢族群、補習教育與學業成績關聯之研究－以臺東地區國中二年級生為例。**當代教育研究季刊，17**(3)，41-81。

胡永崇（2001）。不同識字教學策略對國小三年級閱讀障礙學童教學成效之比較研究。**屏東師院學報，14**，179-218。

胡永崇（2002）。學習障礙學生之識字教學。**屏師特殊教育，3**，17-24。

胡永崇（2003）。國小四年級閱讀困難學生識字相關因素及不同識字教學策略之教學成效比較研究。**屏東師院學報，19**，177-216。

宣崇慧、盧臺華（2010）。直接教學法對二年級識字困難學生識字與應用詞彙造句之成效。**特殊教育研究學刊，35**(3)，103-129。

柯華葳（1999）：**閱讀理解困難篩選測驗**。台北：教育部特殊教育工作小組。

洪儷瑜、王瓊珠、張郁雯、陳秀芬（2006a）。**識字量評估測驗**。臺北市：教育部。

洪儷瑜、王瓊珠、張郁雯、陳秀芬（2006b）。**常見字流暢性測驗**。臺北市：教育部。

洪儷瑜、黃冠穎（2006）。兩種取向的部件識字教學法對國小低年級語文低成就學生之成效比較。**特殊教育研究學刊，31**，43-71。

胡志偉、顏乃辛（1995）。中文字的心路歷程。載於曾進興（主編），**語言病理學基礎（第一卷）**（頁 49）。台北：心理出版社。

翁巧涵、陳修元、周泰立、李姝慧（2011）。國小三年級兒童識字能力與語意關係對中文語意處理的影響。**中華心理學刊，53**(3)，293-307。

馬叔禮（2016）。**方塊字的靈魂**。新北：西北國際。

孫宛芝、楊宗仁、梁直青（2007）。基本字帶字電腦教學對學習困難學童教學成效之個案探討。**特教論壇**，(2)，40-55。

郭玳均（2018）。**圖解識字教學應用在國小識字困難學生學習成效與學習興趣之研究**。國立臺中教育大學語文教育學系碩士論文，未出版，台中市。

張田若、郭惜珍（2006）。集中識字教學體系 25 問。載於中國教育學會教育實驗研究分會中文字文化教育研究中心（主編），**識字教育科學化方法選粹**（132-138 頁）。北京：中國輕工業出版社。

張新仁、韓孟蓉（2004）。不同識字教學法對國小低年級學生識字教學成效之研究。**教育學刊**，(22)，71-88。

張芮瑜（2014 年 9 月 11 日）。女文盲比例高 聯合國加強掃盲。**台灣醒報**。2014 年 9 月 11 日，取自 https://anntw.com/articles/20140911-GU4j?fbclid=IwAR06DC2kx1an-gAo-gtIxVJHW55CaGXXwqeDsDl5GFifFa9uPm3azEgJIVw

陳秀芬（1999）。中文一般字彙知識教學法在增進國小識字困難學生識字學習成效之探討。**特殊教育研究學刊，17**，225-252。

陳新豐、方金雅(2016)。高屏地區不同類型國小學童識字能力成長之實徵研究。**臺灣教育評論月刊，5**(2)，111-130。

陳淑麗（2008）。二年級國語文補救教學研究－一個長時密集的介入方案。**特殊教育研究學刊，33**(2)，27-48。

陳淑麗、洪儷瑜（2011）。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，43**(S)，205-225。

陳淑麗、曾世杰（2019）。國語文補救教學長期介入對低年級低成就學生的影響。**教育研究與發展期刊，15**(2)，57-88。

陳淑麗、曾世杰、洪儷瑜（2006）。原住民國語文低成就學童文化與經驗本位補救教學成效之研究。**師大學報：教育類，51**(2)，147-171。

陳淑麗、曾世杰、張毓仁、蔡佩津（2017）。永齡國語文補救教學方案及補救教師專業背景對國小二年級學生讀寫進展之成效研究。**特殊教育研究學刊，42**(2)，85-111。

陳淑麗、曾世杰、蔣汝梅（2012）。初級與次級國語文介入對弱勢低學力學校的成效研究: 不同介入長度的比較。**特殊教育研究學刊，37**，27-58。

曾世杰、陳淑麗（2005）。**台東縣低成就兒童補救教學模式整合方案研究**。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告(計畫編號:NSC 93-2413-H-143-004)。台東：國立台東大學。

曾世杰、陳淑麗、蔣汝梅（2013）。提升教育優先區國民小學一年級學生的讀寫能力－多層級教學介入模式之探究。**特殊教育研究學刊，38**(3)，55-80。

曾志朗（1991）。華語文的心理學研究：本土化的沉思。載於楊中方、高尚仁（主編），**中國人、中國心—發展與教學篇**，頁 540-582。台北：遠流。

黃秀霜（2001）。**中文年級認字量表**。臺北市：心理。

黃沛榮（2003）。**中文字教學的理論與實踐**。臺北：樂學。

黃毅志（2003）。「臺灣地區新職業聲望與社經地位量表」之建構與評估：社會科學與教育社會學研究本土化。**教育研究集刊，49**(4)，1-31。

黃富順（1994）。**我國失學國民脫盲識字標準及脫盲識字字彙之研究**。國立臺灣師範大學成人教育研究中心專題研究報告。

黃璽芸（2011）。**意義化識字教學法對國小學習障礙學生識字學習成效之研究。**國立臺東教育大學特殊教育學系碩士班論文，未出版，台東縣。

楊珮瑜、張世彗（2017）。不同部件識字教學對國小智能障礙學生識字學習成效之比較研究。**特教論壇**，(23)，1-31。

萬雲英（1991）。**兒童學習中文字的心理特點與教學**。載於高尚仁、楊中芳編，中國人、中國心－發展與教學篇，第403-448 頁。臺北市：遠流出版社。

廖彩萍（2010）。**單字呈現的部件識字教學法及以文帶字的部件識字教學法對國小輕度智能障礙學生識字教學成效之研究**。國立屏東教育大學特殊教育學系碩士論文，未出版，屏東縣。

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**。國立臺中教育大學語文教育學系碩士論文，未出版，台中市。

潘怡文（2005）。**隨課文聲符歸類識字教學法對國小高年級學童識字成效之研**

究。國立花蓮師範學院語文科教學碩士班論文，未出版，花蓮縣。

潘淑琦（2015）。一所特偏迷你小學實施文化回應教學現況之研究。**學校行政**，(97)，122-149。

鄭增財（2006）。**行動研究原理與實務**。台北：五南。81-96。

賴詩婷、劉明松（2013）。精緻化記憶策略對識字困難學生識字學習成效之研究。**東臺灣特殊教育學報**，(15)，55-88。

戴汝（1999）。**中文字教與學**。濟南，山東教育出版社。P187。

戴汝潛、郝家杰（1997）：識字教學改革一覽。**人民教育**，1，32-33頁。

謝淑玲（2010）。**圖象識字教學對國小智能障礙學生功能性詞彙學習成效之研究**。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士班論文，未出版，彰化縣。

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**。國立臺中教育大學特殊教育學系碩士班論文，未出版，台中市。

藍天雄、邱誌偉、江明珠（2015）。國小低年級學童家庭閱讀環境與識字量之關係研究。**中華管理發展評論，4**(2)，41-55。

蘇宜芬、簡邦宗、楊政育、陳學志（2008）。認字補救學習系統之建立與效果評估研究。**教育心理學報，39**(4)，589-601。

貳、外文部分

Bast, J., & Reitsma, P. (1998). Analyzing the development of individual differences in terms of Matthew effects in reading: Results from a Dutch longitudinal study. *Development Psychology, 34*(6), 1373-1399.

Chall, J. S. (1996). *Qualitative assessment of textdifficulty: A practical guide for teachers andwriters*. Cambridge, Mass.: Brookline Books.

Denton, C. A., Fletcher, J. M., Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2006). An evaluation of intensive intervention for students with persistent reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities, 39*(5), 447-466.

Gough, P., & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disabilities. *Remedial and SpecialEducation, 7*(1), 6-10.

King, R., & Torgesen, J. K. (2006). *Improving the effectiveness of reading instruction in one elementary school: A description of the process*. Retrieved from https://www.fcrr.org/publications/publicationspdffiles/Hartsfield_chapter.pdf

O'Connor, R. E., Fulmer, D., Harty, K. R., & Bell, K. M. (2005). Layers of reading intervention in kindergarten through third grade: Changes in teaching and student outcomes. *Journal of Learning Disabilities, 38*(5), 440-455.

Pikulski, J. J. (1994). Preventing reading failure: A review of five effective programs. *The Reading Teacher, 48*(1), 30-39

Spear-Swerling, L., & Sternberg, R. J. (1994).The road not taken: An integrative theoretical model of reading disability. *Journal ofLearning Disabilities*, 27, 91-103.

Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., Alexander, A., Alexander, J., & MacPhee, K. (2003). Progress toward understanding the instructional conditions necessary for remediating reading difficulties in older children. In B. R. Foorman (Ed.), *Preventing and remediating reading difficulties: Bringing science to scale* (pp. 275- 298). Baltimore, MD: York Press

附　　錄

附錄 1 第一階段目標字（第一冊 1 到 8 課）

來源	目標字	字數
課本生字	一、手、拉、來、好、朋、友、大、是、家、都、好、二、三、四、五、左、和、右、兩、個、拍、起、下、課、了、前、後、跑、我、也、笑、呵、你、跳、裡、小、花、在、招、叫、風、兒、著、的、校、園、鳥、追、印、張、開、出、魚、水、狗、地、上、走、朵、游、臉、六、堆、木、看、有、方、長、房、子、座、比、高、積、圓、城、堡、七、火、車、快、平、原、穿、山、洞、要、回、去、搭、排、過、哪、八、人、妹、玩、們、可、毛、多、怎、麼、路、沒、腳、跌、倒、蟲	110
課本生字的延伸字	手（爪、看、打、又、友、寸）、拉（立、位）、朋（明）、大（小、尖、太、天）、右（口）、兩（雨）、起（走）、拍（白、伯）、課（言、果）、了（子）、前（後）、你、我（他）、跑（足、包、泡、抱）、跳（兆、挑、逃）、笑（哭）、呵（可）、校（交）、園（口、圓）、裡（衣、外）、花（化）、在（再）、招（刀）、鳥（雀）、追（辵）、著（者）、張（弓、長）、開（門、關、問）、游（遊）、狗（犬）、臉（撿、劍）、積（績）、方（芳）、房（戶）、城（成）、堡（保）、座（坐）、比（北）、七（切）、排（非）、快（決）、原（源）、洞（同）、人（入）、妹（未、姐）、玩（完）、跌（失）、倒（到）、可（哥）、多（少）、麼（摩）、	73
補充教材的生字	金、木、水、火、土、天、地、上、下、日、月、今、古、九、十、片、無、飛、入、中、不、見、兔、輕、狗、慢、要、踩、疼、青、草、就、跟、彎、掛、藍、溪、出、山、河、流、海、雪、畫、雞、竹、葉、梅、鴨、楓、馬、牙、用、筆、步、蛙、洞、睡	58

附錄 2 一年級上學期第一課講義

台東縣大樹國小一〇七學年度上學期一年甲班國語學習單

第一課 手拉手　　姓名：＿＿＿＿＿＿

一、課文流暢度

次數	第一次	第二次	第三次	第四次
日期				
時間				

二、生詞流暢度

次數	第一次	第二次	第三次	第四次
日期				
時間				

拉手	好朋友	大家	都是
大家	拉手	好朋友	都是
拉手	大家	都是	好朋友

三、生字流暢度

次數	第一次	第二次	第三次	第四次
日期				
時間				

一	手	拉	來	好	朋	友	大	家	都	是
都	家	大	是	一	友	好	手	來	拉	朋
朋	大	好	友	家	手	一	是	都	來	拉

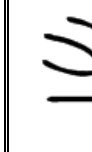
生ㄕㄥ詞ㄘˊ

拉ㄌㄚ 手ㄕㄡˇ	好ㄏㄠˇ 朋ㄆㄥˊ 友ㄧㄡˇ	大ㄉㄚˋ 家ㄐㄧㄚ	都ㄉㄡ 是ㄕˋ

生ㄕㄥ字ㄗˋ

一ㄧ	手ㄕㄡˇ	拉ㄌㄚ	來ㄌㄞˊ	好ㄏㄠˇ	朋ㄆㄥˊ	友ㄧㄡˇ	大ㄉㄚˋ	家ㄐㄧㄚ	都ㄉㄡ	是ㄕˋ

國立臺東大學 National Taitung University

字伸延		生字	字伸延						生字	生字	
位	立	拉	寸	友	又	打	看	爪	手	一	楷書
											古字
位置	立正	拉繩子	尺寸	友愛	又是	打人	看書	爪子	手指	一張紙	造詞
座位	站立	拉肚子		友情		打架	看電視	鳥爪	牽手	一首歌	
									手心	一個人	

	生字	生字	字伸延				生字	字伸延	生字	生字	
	是	家	天	太	尖	小	大	明	朋	來	楷書
											古字
	就是你	家庭	天使	太陽	尖刺	小魚	大象	光明	朋友	過來	造詞
	是不是	回家	天空	太熱	很尖	小孩	大班	明天		由來	
		家人	滿天	太太		小矮人				回來	

五、多音字

字 生				
都		好		
ㄉㄨ	ㄉㄡ	ㄏㄠˇ	ㄏㄠˋ	注音
都市	都來了	愛好	好事	造詞
	都有	喜好	好棒	

六、補充教材

一二三四五

金木水火土

天地分上下

日月照今古

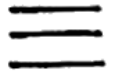
數字：一、二、三、四、五

五行：金、木、水、火、土

相反詞：天地、上下

日月、今古

臺東大學 National Taitung University

火 ㄏㄨㄛˇ	水 ㄕㄨㄟˇ	木 ㄇㄨˋ	金 ㄐㄧㄣ	五 ㄨˇ	四 ㄙˋ	三 ㄙㄢ	二 ㄦˋ	一 ㄧ	楷書 ㄎㄞˇ ㄕㄨ
									古字 ㄍㄨˇ ㄗˋ
火災 ㄏㄨㄛˇ ㄗㄞ	海水 ㄏㄞˇ ㄕㄨㄟˇ	樹木 ㄕㄨˋ ㄇㄨˋ	黃金 ㄏㄨㄤˊ ㄐㄧㄣ	五星級 ㄨˇ ㄒㄧㄥ ㄐㄧˊ	四面八方 ㄙˋ ㄇㄧㄢˋ ㄅㄚ ㄈㄤ	三劍客 ㄙㄢ ㄐㄧㄢˋ ㄎㄜˋ	第二名 ㄉㄧˋ ㄦˋ ㄇㄧㄥˊ	星期一 ㄒㄧㄥ ㄑㄧˊ ㄧ	造詞 ㄗㄠˋ ㄘˊ
古 ㄍㄨˇ	今 ㄐㄧㄣ	月 ㄩㄝˋ	日 ㄖˋ	下 ㄒㄧㄚˋ	上 ㄕㄤˋ	地 ㄉㄧˋ	天 ㄊㄧㄢ	土 ㄊㄨˇ	楷書 ㄎㄞˇ ㄕㄨ
									古字 ㄍㄨˇ ㄗˋ
古代 ㄍㄨˇ ㄉㄞˋ	今天 ㄐㄧㄣ ㄊㄧㄢ	月亮 ㄩㄝˋ ㄌㄧㄤˋ	日曆 ㄖˋ ㄌㄧˋ	下雨 ㄒㄧㄚˋ ㄩˇ	上帝 ㄕㄤˋ ㄉㄧˋ	地球 ㄉㄧˋ ㄑㄧㄡˊ	天氣 ㄊㄧㄢ ㄑㄧˋ	泥土 ㄋㄧˊ ㄊㄨˇ	造詞 ㄗㄠˋ ㄘˊ

National Taitung University

七ㄑㄧ、 補ㄅㄨˇ充ㄔㄨㄥ字ㄗˋ流ㄌㄧㄡˊ暢ㄔㄤˋ性ㄒㄧㄥˋ

爪	看	打	又	友	寸	小	尖	太	立	位	明
一	二	三	四	五	金	木	水	火	土	天	地
上	下	日	月	今	古						

尖	土	月	又	友	寸	小	古	太	立	金	明
一	地	三	四	火	二	木	爪	日	打	天	下
上	位	水	看	今	五						

爪	尖	下	一	友	火	小	月	天	上	位	水
看	二	太	打	五	金	木	四	寸	土	明	地
三	又	日	立	今	古						

五	尖	下	一	友	火	小	古	天	上	月	又
看	木	太	打	二	金	三	四	寸	土	爪	地
位	明	日	立	今	水						

八ㄅㄚˋ、擴ㄎㄨㄛˋ詞ㄘˊ流ㄌㄧㄡˊ暢ㄔㄤˋ性ㄒㄧㄥˋ

一張紙	一首歌	一個人	手指	牽手	手心
爪子	鳥爪	看書	看電視	打人	打架
又是	友愛	有情	尺寸	拉繩子	拉肚子
立正	站立	位置	座位	過來	由來
回來	朋友	光明	明天	大象	大班
小魚	小孩	小矮人	尖刺	很尖	太陽
太熱	太太	天使	天空	滿天	家庭
回家	家人	就是你	是不是	好事	好棒
愛好	喜好	都來了	都有	都市	星期一
第二名	三劍客	四面	五星級	黃金	樹木
海水	火災	泥土	天氣	地球	上帝
下雨	日曆	月亮	今天	古代	

拉肚子	日曆	就是你	太熱	牽手	手心
爪子	都市	看書	座位	打人	天空
又是	友愛	有情	尺寸	拉繩子	立正
古代	站立	家人	今天	過來	由來
回來	好棒	光明	明天	一張紙	大班
小魚	小孩	黃金	月亮	很尖	第二名
大象	太太	天使	看電視	滿天	家庭
回家	太陽	手指	是不是	好事	海水
愛好	喜好	都來了	都有	一個人	星期一
一首歌	三劍客	四面	五星級	朋友	樹木
打架	火災	泥土	天氣	地球	上帝
下雨	鳥爪	位置	小矮人	尖刺	

附錄 3 第二階段目標字（第二冊 1 到 6 課）

來源	目標字	字數
課本生字	春、天、到、哪、柔、草、綠、樹、香、放、剛、雨、雲、場、落、面、就、細、田、苗、心、歡、迎、飄、湖、傘、秧、時、候、帶、把、剪、刀、片、貼、白、邊、他、說、燕、藍、窗、毯、園、嗎、屋、外、些、種、希、望、還、吹、洪、黃、哇、盆、澆、苞、像、彩、虹、停、太、陽、空、現、色、真、不、少、拜、訪、道、彎、橋、數、中、音、樂、會、布、河、谷、鳥、林、間、過、加、入、坡、置	92
課本生字的延伸字	春（夏、秋、冬）、天（夫）、到（至）、哪（那、邑）、柔（矛）、草（早）、綠（糸）、香（臭）、剛（鋼）、放（故）、雨（雲、雷、電、雪、露）、飄（漂）、場（陽、湯）、湖（胡）、細（紅）、秧（央）、心（思、情）、歡（觀）、迎（仰）、燕（雁）、時（寺、待、持）、候（後）、帶（代、袋）、把（巴、吧、爸、爬）、片（爿）、藍（籃）、貼（占、站、佔）、白（百、伯、泊、自）、毯（炎）、他（池）、說（話、語）、園（袁、遠）、媽（馬、嗎、罵）、外（夕、內）、些（此）、盆（分、皿）、種（重）、澆（堯、燒、蹺）、希（稀）、望（忘）、還（環）、苞（胞、袍、泡、炮）、吹（欠）、紅（虹）、黃（廣）、像（象、向、相）、哇（蛙、娃）、彩（采、採、踩、菜）、停（亭）、陽（阜）、道（首）、彎（灣、變、戀）、橋（嬌）、真（直）、訪（仿）、音（言）、坡（皮、波、玻、跛、披、破）、布（巾、怖）、置（值、植）、河（何）、谷（俗）、鳥（隹）、林（森）、間（問、閒、閃）、過（鍋、蝸、窩、禍）、	116

附錄 4 一年級下學期第一課講義

台東縣大樹國小一〇七學年度下學期一年甲班國語學習單

第一課　春天來了　　姓名：

一、課文流暢度

次數	第一次	第二次	第三次	第四次
日期				
時間				

二、生詞流暢度

次數	第一次	第二次	第三次	第四次
日期				
時間				

春天	來到	哪裡	柔柔的	草地	綠綠的
樹上	香香的	剛剛	開放		

開放	來到	哪裡	香香的	春天	綠綠的
柔柔的	草地	剛剛	樹上		

綠綠的	開放	來到	草地	香香的	剛剛
樹上	哪裡	柔柔的	春天		

哪裡	柔柔的	樹上	綠綠的	春天	開放
香香的	剛剛	來到	草地		

三、 生字流暢度

次數	第一次	第二次	第三次	第四次
日期				
時間				

春	柔	到	哪	放	草	綠	樹	天	剛	香	

草	天	到	哪	柔	剛	綠	樹	香	春	放	

剛	天	到	樹	柔	草	放	綠	香	哪	春	

到	綠	草	哪	柔	天	剛	放	春	樹	香	

National Taitung University

字伸延	字伸延	字生	字伸延	字生	字伸延	字生	字伸延	字伸延	字伸延	字生	
邑	那	哪	至	到	夫	天	冬	秋	夏	春	楷書
											古字
邑部	那裡	哪有	冬至	到站	丈夫	天空	冬天	秋天	夏天	春聯	造詞
	那邊	哪邊	夏至	到處	夫妻	天氣	冬季	中秋節	夏季	春節	
	那個	哪是	至於	到達	夫人	今天	寒冬	深秋	炎夏	春風	

字伸延	字生	字伸延	字生	字生	字伸延	字生	字伸延	字生	字伸延	字生	
鋼	剛	臭	香	樹	糸	綠	早	草	矛	柔	楷書
											古字
不鏽鋼	剛好	臭味	香味	樹根	糸部	綠色	早起	草原	長矛	溫柔	造詞
鋼鐵	剛才	發臭	香蕉	樹皮		綠豆	早安	草莓	矛盾	柔軟	
鋼筋	剛強	臭掉	香草	樹木		青山綠水	早期	除草機		柔順	

									字伸延	字生	
									故	放	楷書
											古字
									故事	放下	造詞
									故鄉	放心	
									故友	放棄	

臺東大學 National Taitung University

五、詞語練習

（一）填國字或注音

邑□部ㄅㄨˋ	那□□ㄋㄧˇ	到□站ㄓㄢˋ
□ㄨㄣˊ聯ㄌㄧㄢˊ	夫□妻ㄑㄧ	□ㄧㄡˇ有ㄧㄡˇ
鋼□鐵ㄊㄧㄝˇ	□ㄊㄧㄢ空ㄎㄨㄥ	□ㄧㄠ蕉ㄐㄧㄠ
矛□盾ㄉㄨㄣˊ	冬□至□	早□安ㄢ
發ㄈㄚ臭□	□ㄒㄡˋ軟ㄖㄨㄢˇ	糸□部ㄅㄨˋ
故□事ㄕˋ	□ㄎㄠˇ莓ㄇㄟˊ	夏□□ㄊㄧㄢ
秋□□ㄑㄧㄡ	ㄈㄟˋ□ㄧㄚˋ	□ㄨㄣˊ節ㄐㄧㄝˊ
□ㄌㄧㄡˋ豆ㄉㄡˋ	□ㄕㄨˋ皮ㄆㄧˊ	剛□才ㄘㄞˊ
夫□□ㄈㄨˊ	故□鄉ㄒㄧㄤ	深ㄕㄣ秋□
剛□□ㄏㄠˇ	冬□季ㄐㄧˋ	□ㄈㄟˋ棄ㄑㄧˋ
今ㄐㄧㄣ□ㄊㄧㄢ	□ㄕㄨˋ根ㄍㄣ	□ㄎㄠˇ□ㄩㄢˊ

（二）填國字或注音

冬 ㄊㄨㄥ	臭 掉 ㄉㄧㄠˋ	故 ㄍㄨˋ
早 ㄗㄠˇ	順 ㄕㄨㄣˋ	味 ㄨㄟˋ
邊 ㄅㄧㄢ	早 期 ㄑㄧˊ	炎 ㄧㄢˊ 夏
丈 ㄓㄤˋ 夫	剛 強 ㄑㄧㄤˊ	
至 於 ㄩˊ	ㄕˇ ㄇㄨˋ	心 ㄒㄧㄣ
中 ㄓㄨㄥ 秋 節 ㄐㄧㄝˊ	ㄅㄨˋ 鏽 ㄒㄧㄡˋ 鋼	
除 ㄔㄨˊ ㄊㄠˋ 機 ㄐㄧ	ㄉㄠˋ 處 ㄔㄨˋ	
色 ㄙㄜˋ	夏 季 ㄐㄧˋ	ㄒㄧㄤ ㄊㄠˋ
矛 ㄇㄠˊ	那 個 ㄍㄜˋ	達 ㄉㄚˊ
寒 ㄏㄢˊ 冬	那 邊 ㄅㄧㄢ	
夏 至	鋼 筋 ㄐㄧㄣ	溫 ㄨㄣ
臭 味 ㄨㄟˋ	青 ㄑㄧㄥ	ㄕㄤˋ ㄉㄧㄠˋ ㄕㄨㄟˇ

複習考：填國字或注音

邑□部 ㄅㄨˋ	那□裡 ㄋㄚˋ	到□站 ㄓㄢˋ
□ㄊㄨˇ地 ㄉㄧˋ	夫□妻 ㄑㄧ	□ㄋㄚˇ有 ㄧㄡˇ
鋼□鐵 ㄊㄧㄝˇ	□ㄊㄧㄢ空 ㄎㄨㄥ	□ㄒㄧㄤ蕉 ㄐㄧㄠ
矛□盾 ㄇㄠˊㄉㄨㄣˊ	冬□至□	早□安 ㄢ
發ㄈㄚ臭□	□ㄖㄡˋ軟 ㄖㄨㄢˇ	糸□部 ㄅㄨˋ
□ㄎㄞ□ㄈㄟˋ	□ㄘㄠˇ莓 ㄇㄟˊ	夏□□ㄊㄧㄢ
深ㄕㄣ秋□	□ㄉㄧㄡ豆 ㄉㄡˋ	□ㄐㄧㄡˊ節 ㄐㄧㄝˊ
剛□好 ㄏㄠˇ	故□鄉 ㄒㄧㄤ	□ㄈㄟˋ棄 ㄑㄧˋ
□ㄐㄩㄣ□ㄊㄧㄢ	□ㄕㄨˋ根 ㄍㄣ	□ㄘㄠˇ原 ㄩㄢˊ
□ㄖㄡˋ□ㄖㄡˋ的 ·ㄉㄜ	□ㄉㄧㄡˋ□ㄉㄧㄡˋ的 ·ㄉㄜ	
□ㄒㄧㄤ□ㄒㄧㄤ的 ·ㄉㄜ		

附錄 5 第三階段目標字（第二冊 7 到 11 課）

來源	目標字	字數
課本生字	海、今、連、浪、遠、又、退、沙、堡、談、向、再、船、灘、自、然、本、書、進、打、湖、泊、森、住、許、動、物、讀、九、公、附、近、常、棋、跳、假、日、這、步、球、拳、舞、最、愛、很、十、芝、麻、餅、咬、口、吃、東、西、洗、澡、收、只、塊、睡、覺、剩、生、卡、午、娃、封、信、送、給、祝、哥、月、拿、爸、桌、寫、謝	78
課本生字的延伸字	海（每、母）、今（令）、連（蓮）、船（舟、般、搬）、浪（良、狼、朗）、退（艮、很、跟、根）、遠（近）、又（叉）、沙（炒、吵）、灘（難、攤）、談（淡）、耍（而）、自（鼻）、然（燃）、本（末、未）、書（畫）、進（近）、堆（推、誰、稚）、打（丁）、湖（糊、蝴）、泊（怕）、住（主、柱、注）、許（午）、讀（賣）、九（久、旭）、公（工）、附（付、咐）、近（斤）、常（尚、當、堂、掌）、棋（其、期、旗、欺）、拳（卷、眷）、跳（逃、眺）、舞（無）、日（目）、步（止）、球（求、救）、愛（受）、十（百、千）、芝（之）、麻（摩、磨、魔）、餅（食）、咬（校、效、郊、跤）、吃（乞）、東（凍、棟）、西（南、北）、洗（先）、澡（操、噪、燥）、收（發）、塊（鬼、瑰、愧）、睡（垂）、剩（乘）、覺（學）、午（牛）、娃（圭、蛙、佳、鮭）、給（合）、祝（示）、哥（兄）、拿（盒）、爸（父）、桌（卓）、謝（身）	103

附錄 6 第四階段目標字(第二冊 12 到 16 課)

來源	目標字	字數
課本生字	排、隊、誰、螞、蟻、伍、食、企、鵝、校、門、安、搬、潛、喜、顆、愛、感、寫、謝、話、臉、福、老、師、啊、畫、蛋、糕、悄、捏、陶、塊、土、以、己、隻、想、什、作、品、意、得、搓、追、光、直、耳、旁、景、速、度、搭、串、成、飛、俠、輪、領、舞、跟、當、慢、貓、用、故、事、扭、腰、伸、星、輕、摘	73
課本生字的延伸字	排（非、徘）、隊（墜）、誰（維、雄、雌）、螞（駕）、蟻（義、儀）、食（倉）、鵝（餓）、門（閉、閱）、安（案）、（晝）、顆（棵）、感（喊、減）、謝（射）、話（舌）、臉（檢、簽）、福（幅、蝠）、老（考）、師（帥）、啊（阿）、（米）（消、梢、稍）（似）（已）、隻（雙）、搓（差）、作（做）、旁（膀）、景（影）、速（束）、俠（夾）、輪（論）、領（頁）、輕（經）、扭（丑）、伸（申、神）、摘（滴）	47

附錄 7 同音字統整複習單

台東縣大樹國小一〇七學年度下學期一年甲班語文學習單

同音字（二）　姓名：＿＿＿＿＿＿＿＿

請在（　）中填入正確的字

帶 待 袋 代

1. 校外教學時我們要跟好（　　）隊的老師，不可以自己亂跑。
2. 下午林老師有事，所以小芸老師來（　　）課。
3. 聽說養小狗可以（　　）來好運。
4. 澳洲最有特色的動物是（　　）鼠。
5. 這裡的環境我不熟，還是由你（　　）路好了。
6. 小銘要（　　）表我們班參加恐龍知識大賽。
7. 這家公司的（　　）遇太差，難怪找不到員工。

8. 因為小捷要訂正作業，所以小茹（　　）替他去做回收。

9. 這個（　　）子可以留起來再利用。

10. 如果找不到人（　　）班，媽媽就不能請假了。

11. 老師常說（　　）人要誠實，才會有信用。

12. 你身為班長居然還（　　）頭搗蛋，真是太可惡了！