

特殊教育研究學刊

三種詞彙教學法對閱讀障礙兒童的詞彙學習與閱讀理解之成效研究

• 271 •

國立臺灣師範大學特殊教育學系

特殊教育研究學刊，民93，26期，271-292頁

第二十六期

三種詞彙教學法對閱讀障礙兒童的 詞彙學習與閱讀理解之成效研究

■一般特殊類

1. 高職特教班教師參與轉銜服務工作及其對專業合作態度之研究 林幸台 1
2. 臺灣地區特殊教育相關專業服務實施現況及意見調查之研究 歐素惠 王瓊珠 孫世恆、王天苗 19
3. 網路學習資源網站資訊可及性 臺北市龍安國小 臺北市立師範學院 陳明聰、官怡君、林好芳 45
4. 資源班教師對 IEP 電腦化之接受度與應用現況探析 本研究在探討閱讀障礙兒童接受不同詞彙教學法之後，其詞彙學習表現與閱讀理解能力是否有改善，並比較何種詞彙教學法的教學效果較佳。以二位六年級閱讀障礙兒童為受試，採單一受試研究法中之多處理設計方式來進行。自變項為三種詞彙教學活動，即詞彙定義教學法、語意構圖教學法和文句脈絡教學法；依變項包括詞彙學習表現和閱讀理解表現，其中詞彙學習表現又包含識詞率、詞義記憶和詞用能力三個向度。在教學實驗過程中，收集個案的「各單元詞彙評量」和「各單元閱讀理解測驗」的答對率，以分析不同詞彙教學法的教學成效。研究顯示：1.三種詞彙教學法對受試者的詞彙學習皆有正向的教學效果，其中以文句脈絡教學法的教學效果較佳。2.詞彙定義教學法和語意構圖教學法的詞彙學習成效在教學實驗前後期的教學效果不一致。3.詞彙定義教學法和語意構圖教學法有益於「詞義記憶」的學習。4.三種詞彙教學法在「識詞率」和「詞用能力」的詞彙學習向度上之效果不一致。5.三種詞彙教學法對受試者的閱讀理解學習皆有正向的教學效果，其中以語意構圖教學法和文句脈絡教學法的教學效果較佳。6.語意構圖教學法的閱讀理解學習成效略優於文句脈絡教學法，但成效穩定性不足。 王雅蘭、張蓓莉 201
5. 幼兒入學 苗 89
6. 目標達成 恆 109
7. 自閉症兒童 仁 127
8. 自閉症兒童 慈 153
9. 自閉症兒童 英 177
10. 國小聽覺障礙學生國語文閱讀理解能力之研究 張小芬、古鴻炎、吳俊欣 221
11. 聽障學生國語詞聲調人耳評量與電腦分析之初探 符寶香 247
12. 國小低閱讀能力學童與一般學童的敘事能力：故事結構之分析 271
13. 三種詞彙教學法對閱讀障礙兒童的詞彙學習與閱讀理解之成效研究 293
14. 國小教師閱讀的目的在於理解文章內容，當一個讀者無法辨識文章中的字、詞時，他就無法達到閱讀的目的 (Thompson, 1999)。因此一般在談到閱讀障礙兒童的閱讀教學時，都會從識字和理解兩方面來著手 (孟瑛如, 民 89; Lewis & Doorlar, 1995)，期待透過識字與閱讀理解的教學來改善兒童的閱讀能力。但研究者也發現有些閱讀障礙兒童能認讀、書寫國語課本中的每一個生字、語詞，但是對於語詞的意思卻難以理解，即使老師解說之後，還是很快就忘了語詞的意思，更遑論如何運用該語詞。為何當認字已不再是造成其閱讀困難的主因時，閱讀
15. 魏氏兒童智力量表 319

緒論

國立臺灣師範大學特殊教育學系 印行

中華民國臺北市

中華民國九十三年三月

特殊教育研究學刊

理解能力還是沒有明顯的改善呢？

Nicholson (1999) 曾提到雖然自動化的解碼能力有助於閱讀的流暢性，但不一定有助於閱讀理解，因為理解需要對詞義有所瞭解。因此對於有解碼能力而閱讀理解差的讀者，必須改善其詞彙能力。此外也有研究指出不能了解文章中句子的架構和詞彙是造成閱讀困難的基本原因(引自 Johnston, Tulbert, Sebastian, Devries, & Gompert, 2000)。而教學生認識文章中的詞彙或生字是幫助學生理解文章內容的有效方法(Graves, Juel, & Graves, 2001; Misulis, 1999)。

國內外的閱讀能力研究中皆提到詞彙和閱讀理解之間有顯著的相關存在。吳武典、張正芬(民 73)、周台傑(民 81)、柯華蕙(民 88)等人(引自吳淑娟, 民 90)在其研究中均提到詞彙與閱讀理解之間有中度的相關；方金雅(民 90)的研究中指出詞彙能力與閱讀理解能力有 .7 的相關；吳淑娟(民 90)的研究亦發現到詞彙意義表達能力、詞彙意義理解能力和閱讀理解能力有顯著相關；Thorndike (1973) 的研究結果指出詞彙和閱讀理解之間有 .66~.75 的正相關(引自 Aaron & Joshi, 1992)。基於詞彙和閱讀理解的高度相關性，有些研究則從詞彙教學的方向著手，試圖了解經過詞彙教學之後對於學生的閱讀理解能力是否有所助益。Bos, Anders, Filip 和 Jaffe (1989)、Bos 和 Anders (1990)、Mastropieri, Scruggs 和 Fulk (1990)、Rousseau 和 Tan (1993)、Dole, Sloan 和 Trathen (1995) 的詞彙教學研究都證實學生在經過相關的詞彙教學之後，其閱讀理解的表現均有明顯的增進。

在研讀有關詞彙教學法的相關文獻資料後，研究者根據各種教學法的運用方式將詞彙教學分為三個類別：定義教學法，分類教學法，以及主動收集詞彙策略。「詞彙定義教學法」主要是直接教導學生詞彙的意義，其運用的方式有查字典、同義詞 (synonyms)、反義詞 (anto-

noms) 和多義詞 (multiple-meaning)。強調學生透過查字典來認識詞義，重視學生對每個詞彙定義的背誦記憶。其優點為提供學生對詞彙和定義之間產生直接連結的機會，是使用最方便且頻率最高的教學法。其缺點為不強調先前知識或發展詞彙意義間的關係、學習方法單一、變化不多。

「詞彙分類教學法」主要是依據語詞的不同概念做分類，在這樣的活動過程中學生能了解語詞之間的關係，強化學生對語詞概念的了解以及批判思考能力的發展。詞彙分類教學法的運用方式主要有字群 (word sorts)、概念圈 (concept circles)、語意構圖 (semantic mapping)、語意特徵分析 (semantic-feature analysis)、類推 (analogies) 及詞彙配對造句法 (paired-word generation) 等。其中語意構圖法是由 Johnson 和 Person (1984) 所提出，其教學方式是將詞彙依其所涵蓋的概念多寡，以圖表的方式來呈現詞彙間的關係。在這個圖表中是以階層的方式來呈現，一般性、概括性的概念排在上層，比較特定、具體的概念排在下層，而最下層往往是最具體的範例。語意構圖是教學生如何去組織訊息，透過視覺的方式來呈現概念間的關係，有助於詞義學習與閱讀理解 (Avery & Baker, 1997; Bos & Anders, 1990; Dixon, 1990; Johnson & Person, 1984; Johnson & Steele, 1996; Naughton, 1993; Scanlon, Duran, Reyes, & Gallego, 1992; Sinatra, Berg, & Dunn, 1985; Vacca, Vacca, & Gove, 2000)。其缺點為詞彙在分類後給予命名時，學生未必有足夠的詞彙來表達出同類別的概念；此外學生需要充分的練習才能熟悉語意構圖的作法。

「主動收集詞彙策略」是指老師指導學生運用文章內容或記憶策略的方法來進行詞義的學習。其教學方式可歸納為四種，即文句脈絡法 (context clues)、自我選擇策略 (self-selection strategy)、詞彙知識自評法 (word knowl-

國立臺灣師範大學特殊教育學系 印行

中華民國臺北市

中華民國九十三年三月

特殊教育研究學刊

三種詞彙教學法對閱讀障礙兒童的詞彙學習與閱讀理解之成效研究

• 273 •

edge strategy) 及關鍵字法 (keyword)。其中文句脈絡法是教導學生在遇到不認識的語詞時，試著從句子中的上下文來猜測詞義 (Dole et al., 1995; Graves et al., 2001; Johnson & Steele, 1996; Kibby, 1995)。文句脈絡法的優點有：能有效改善學生的閱讀理解、能了解到詞彙本身有很多的意義，是教導學生主動學習詞彙的方法。缺點是很少解釋詞彙本身的意思，而是在上下文中認識詞彙的意思。

在國外的詞彙教學研究中，除了證實詞彙教學對於閱讀理解的成效之外，亦針對不同的詞彙教學法做了比較研究，結果發現無論是運用「語意構圖法」(Bos & Anders, 1990) 或是「文句脈絡法」(Dole et al., 1995; Johnston et al., 2000; Jones, Levin, Levin, & Beitzel, 2000) 來進行詞彙教學，學生在詞彙意義的了解、應用或文章的理解上都有顯著的成效。例如：Bos 和 Anders (1990) 將 61 名學習障礙學生隨機分為語意構圖法 (semantic mapping, 簡稱 SM)、語意特徵分析法 (semantic feature analysis, 簡稱 SFA)、語意／造句法特徵分析 (semantic/syntactic feature analysis, 簡稱 SSFA) 和詞彙定義教學法 (definition instruction, 簡稱 DI) 四組，比較學生在此四種詞彙教學法中的詞彙學習、閱讀理解和回憶寫作品質間的差異，結果發現 SM、SFA、SSFA 在各方面的教學效果均優於 DI。而 Dole 等人 (1995) 則是將 43 名一般生分為文句脈絡法和詞彙定義教學法二組，比較學生在不同詞彙學習法中的詞義學習和閱讀理解差異，結果發現文句脈絡教學法的學習效果均優於定義教學法。Johnston 等人 (2000) 將 56 名一年級普通學生分為重複閱讀、文句脈絡法和詞彙銀行三組，比較學生在此三種教學情境中詞彙的記憶量，結果發現詞彙記憶量以詞彙銀行組最多，文句脈絡法次之，重複閱讀最少。另外，Jones 等人 (2000) 則是將 100 名六年級一般生分為詞義背誦、文

句脈絡、關鍵字記憶法三組來比較學生在不同教學法中其詞義記憶與故事回憶能力的差別，結果發現學生的表現以關鍵字記憶法最優，文句脈絡法次之，詞義背誦組最差。國內詞彙教學的實徵研究不多，劉英茂 (民 67) 的研究結果指出文句脈絡法可幫助學生學習生詞，但幫助有限；尹玫君和簡楚瑛 (民 73) 的研究中則發現受試者的詞彙學習在一般教學法 (亦即詞彙定義教學法)、語意圖解法和語意屬性分析法中都有顯著的進步，但一般教學法的教學效果優於後二者；方金雅 (民 90) 的研究結果則強調了多媒體詞彙教學在構詞和詞義方面的效果。

綜而言之，在英文的詞彙教學法中支持語意構圖法、文句脈絡法的教學效果優於詞彙定義教學法；而國內尹玫君和簡楚瑛的研究 (民 73) 則認為詞彙定義的教學方式比語意構圖的方式更適合國內的學童；劉英茂 (民 67) 的研究又肯定文句脈絡法的詞彙學習成效。其中尹玫君和簡楚瑛 (民 73) 以及劉英茂 (民 67) 的詞彙教學研究是以一般學生為研究對象，對於閱讀障礙兒童的詞彙教學尚缺乏實徵研究。由於國內外對於詞彙定義教學法、語意構圖法和文句脈絡的詞彙學習策略看法不一，研究的對象也不同；而從閱讀的歷程來看，「詞彙定義教學法」係基於由下而上的閱讀模式，讀者要先了解詞彙的意義才能進一步了解句子、文章的意思；「語意構圖法」係呼應由上而下的閱讀模式，強調先前知識的運用；「文句脈絡法」則和交互閱讀模式的精神相通，讀者透過對文章、詞彙不斷猜測和驗證的過程來了解文章內容和詞彙意義。因此，研究者將選用此三種教學法來教導閱讀障礙兒童學習詞彙，主要研究目的有二：一、了解閱讀障礙學童在三種詞彙教學法中詞彙學習成效與閱讀理解情形；二、比較個案在此三種詞彙學習法中詞彙學習與閱讀理解表現之差異。

國立臺灣師範大學特殊教育學系 印行

中華民國臺北市

中華民國九十三年三月

特殊教育研究學刊

研究方法

一、研究設計

本研究採單一受試研究法之多處理設計，在多處理設計中為顯示出不同處理的效果，每一種狀況必須引進二次（杜正治譯，民 83），若每次引進相同的變項皆能得到相同的介入效果，則表示內在效度佳，因此，本研究共分為七個階段，其進行順序依次為 A1-B1-C1-A2-B2-C2-A3。A, B, C 分別代表詞彙定義教學法，語意構圖教學法，以及文句脈絡教學法，數字 1, 2, 3 表示某個教學法引進的次數，整個教學實驗又可分為教學實驗前期（A1、B1、C1）與教學實驗後期（A2、B2、C2、A3）二部分，從前、後期的變化型態狀況，探索教學效果是否可再被複製。每一個階段皆進行三次詞彙教學活動，並在各階段詞彙教學活動之後，收集個案「各單元詞彙評量」與「各單元閱讀理解測驗」的成績做為教學成效的依據。

故自變項為三種詞彙教學法，依變項則是受試在「各單元詞彙評量」與「各單元閱讀理解測驗」的成績。

二、研究對象

研究對象為兩位六年級的閱讀障礙兒童--小動、小倩（化名），他們從二年級開始即接受資源班的補救教學。表一為受試基本能力評估結果。測驗結果顯示小動和小倩的智能中等，沒有嚴重的認字困難，但有閱讀理解困難，心理詞彙量有限，在詞彙學習方面，研究者以自編的「詞彙學習成就測驗」評估受試的學習成就，「詞彙學習成就測驗」係以受試五年級下學期所學習的南一版國語課本 1~10 課的詞彙為範圍，隨機抽教學詞彙編製成「語詞認讀」、「詞義解釋」和「選詞填寫」三個分測驗（各 20 題），目的在於瞭解受試對剛學習過的詞彙之認讀、詞義理解以及詞彙應用能力，其評量結果顯示：小動有詞義和詞用的困難，而小倩的詞義解釋能力尚可，但詞用能力

表一 受試基本能力評估結果

姓名	小動	小倩
性別	男	女
施測時間（五下）	11 歲 5 月	10 歲 9 月
中文年級認字量表	原始分數：79 切截分數：75 百分等級：31 年級分數：3.9	原始分數：85 切截分數：75 百分等級：38 年級分數：4.2
閱讀困難篩選測驗	通過率：.55 切截百分率：.65 測驗成績低於切截分數，有閱讀理解困難	通過率：.45 切截百分率：.65 測驗成績低於切截分數，有閱讀理解困難
魏氏兒童智力量表	FIQ=91, VIQ=82, PIQ=102	FIQ=90, VIQ=87, PIQ=97
修訂畢保德圖畫詞彙測驗	原始分數：89 百分等級：13	原始分數：67 百分等級：4
詞彙學習成就測驗（%通過率）	1.語詞認讀：85% 2.詞義解釋：65% 3.選詞填寫：30%	1.語詞認讀：95% 2.詞義解釋：85% 3.選詞填寫：50%

國立臺灣師範大學特殊教育學系 印行

中華民國臺北市

中華民國九十三年三月

特殊教育研究學刊

三種詞彙教學法對閱讀障礙兒童的詞彙學習與閱讀理解之成效研究

• 275 •

不佳，小倩的識詞能力略優於小動。另外，根據魏氏智力測驗各項分測驗結果得知小動的優勢能力在於知覺與專注力佳、辨別重點與細節的能力佳，而弱勢能力在於語言表達或選擇事物間的關係有困難、思考過度具體、僵化；小倩的優勢能力為背誦記憶能力、學習相關連的事物能快速且正確的再現，弱勢能力在於對因果關係的察覺有困難、不能運用線索。

三、研究工具

(一)中文年級認字量表

由黃秀霜(民 91)編製，其目的在評量學生的中文認字能力，以口頭讀字的方式評量學生在沒有上下文脈絡影響下的認字能力，適用於國小一年級至國中三年級的學生。測驗的排列方式依困難度區分成十個等級，每一行有 10 個字，共計 200 個字。

(二)閱讀理解困難篩選測驗(國小四、五、六年級版)

由柯華葳(民 88)編製而成，其目的在篩選閱讀理解困難的學童，測驗題型包括了字意題、命題組合、句理解題、閱讀(一)和閱讀(二)等五種題型，共 20 題。測驗後的分數化作百分比(答對題數/總題數×100)，再比照常模以了解學生的閱讀理解表現是屬於低、中、高哪一組。

(三)魏氏兒童智力量表第三版

由中國行為科學社根據美國心理公司(The Psychological Corporation)1992年發行之 WISC-III 加以修訂，並建立臺灣地區的標準化常模(陳榮華編，民 86)。WISC-III 主要是用來評量學生的認知能力，適用於 6 歲至 16 歲 11 個月的兒童與青少年。評量結果包括語文智商(簡稱 VIQ)、作業智商(簡稱 PIQ)及全量表智商(簡稱 FIQ)。

(四)修訂畢保德圖畫詞彙測驗

修訂自美國 AGS (American Guidance Service) 所出版的個別智力測驗(陸莉、劉鴻

香，民 83)，主要是透過聽讀詞彙以評估受試者語文能力的工具，適用於 3 至 12 歲的兒童。測驗內容分為甲、乙兩式，各有試題 125 題。每一道題目都有 4 個圖案，受試根據主測者所唸的詞意，選出其中的一個圖案作為該題目的答案。

(五)自編各單元詞彙測驗

自編各單元詞彙測驗目的在了解受試於各單元教學活動前後，其詞彙的認讀、詞義記憶和詞用能力是否有差異。測驗內容包括「唸一唸」、「選出正確的意思」和「選詞填寫」三個部分，各 8 題，測驗題目中的詞彙是以該教學單元的所有詞彙為主。其中「唸一唸」是列出 8 個教學詞彙並記錄受試認讀的正確率；「選出正確的意思」是以選擇題的方式進行，例如：「1. () 綠意盎然①充滿綠色的訊息②種樹③穿著綠色的衣服」，個案必須將答案填入括弧中；「選詞填寫」是以完成句子的方式來進行，個案必須從目標詞彙中選用正確的語詞代入句子中，使句子的意義完整，例如：「聖誕夜裡到處 () 著溫馨的氣氛」。

(六)自編各單元閱讀理解測驗

自編閱讀理解測驗的目的在了解不同詞彙教學法對閱讀理解的成效，以選擇題的方式呈現，每一篇測驗皆包含字面理解題和推論理解題，除了有一篇是 9 題，另一篇是 7 題外，其餘每篇皆是 10 題，於各單元教學前後施測。

四、教學設計

(一)教學材料

在教學短文的選擇上依據 Nicholson 和 Tan (1999) 的觀點，文章的難度以不超過讀者能力一個年級為主；而 Bos 和 Anders (1990) 認為閱讀時讀者若能運用其先前知識和文章產生互動，將有助於閱讀理解。基於以上的觀點，本次用於教學實驗的短文是選用或改編自適於 11 至 13 歲兒童的閱讀短文，教材來源包括不同版本的六年級國語教科書(排除受試者所學

國立臺灣師範大學特殊教育學系 印行

中華民國臺北市

中華民國九十三年三月

的教科書)、自然科學類的課外讀物、坊間的閱讀測驗。短文內容是以和臺灣有關的鄉土教材、自然科學、勵志短文等方面的文章為主，體裁以說明文為主。

各教學實驗階段短文編選流程是先從相關閱讀材料中選出 24 篇短文，每篇文章的長度大約在 500~700 字左右，根據每篇文章的內容各編製 10 題閱讀理解測驗題，以選擇題的方式呈現。每篇短文各以 15 位五年級和 15 位六年級的一般學生做為文章難易度的預試，所有的試題經過難度指數和鑑別度指數的分析之後，發現試題的難度在 .546~1 之間，但有四題題目的鑑別度為負值，因此將此四題目刪除。最後，再計算每篇短文的閱讀理解答對率，從 24 篇文章中，找出答對率最高的 21 篇文章，按難易度排列，以 S 型方式平均分配到七個教學實驗階段中。

在教學詞彙的選擇方面，以文章中具有關鍵性的語詞為主，並且符合學生的背景知識 (Misulis, 1999; Vacca et al., 2000)。另外為顧慮到每個單元教學詞彙難易度大約均等，以教育部 (民 89)《國小學童常用字詞調查報告書》的詞頻出現次數為參考依據，除了少數幾個詞彙 (如：貢獻，象徵，棲息，據說) 的詞頻出現率較高之外，大部分詞彙的出現次數在資料庫中 (含兒童讀物，坊間教科書，參考書，百科全書，電子書和網際網路內容) 介於 1~15 之間，多屬於低頻詞，教學前兩位學童便已部分能認的詞彙比率約在 20%~30% 之間。每個單元的詞彙難易度差異不大，每一個單元的教學詞彙數量均為八個。

(二)教學單元設計

教學實驗實施日期為民國 91 年 9 月下旬至 92 年 1 月初，共計十六週。整個教學實驗設計包含三種詞彙教學法，七個階段教學，可區分為教學實驗前期和教學實驗後期，共有 21 個單元，每個單元二節課，每一節課 40 分鐘，總計

42 節課。每週進行二個單元的教學，詞彙教學法輪替的順序為詞彙定義教學法、語意構圖教學法、文句脈絡教學法，並在教學實驗前期結束之後，休息一個星期，再繼續教學實驗後期的教學活動。全部教學活動由第一位研究者 (亦學童原本的資源班教師) 負責，減少教學者不同所造成的差異。本研究的主要教學流程如圖一，另針對三種詞彙的教學活動流程說明如下：

1. 詞彙定義教學法

(1)第一節課：①單元教學前進行詞彙和閱讀理解的前測 (15 分鐘)。②老師提出該單元的教學詞彙→學生查字典並寫下詞義，完成作業單 (15 分鐘)。③老師提出相似詞或相反詞→學生依據字典的定義選出相似詞或相反詞並寫下來 (5 分鐘)。④老師以閃示卡的方式隨機抽詞彙讓學生認讀、說出詞義和相關的相似詞或相反詞 (5 分鐘)。

(2)第二節課：①利用前一節課完成的作業單複習教學詞彙、詞義 (15 分鐘)。②閱讀短文並圈出教學詞彙 (10 分鐘)。③老師針對學生不了解的地方提供解答 (5 分鐘)。④進行教學單元閱讀理解後測 (10 分鐘)。

2. 語意構圖教學法

(1)第一節課：①單元教學前進行詞彙和閱讀理解的前測 (15 分鐘)。②老師提出該單元的主题→學生依據主题做腦力激盪活動並說出有關的語詞→老師將腦力激盪活動中產出的語詞寫在黑板上→學生進行語詞分類活動→師生一起將分類後的語詞依據其共同特徵命名→將詞彙依概念的層級關係以線條連接起來→檢視文章內容以完成語意圖作業單 (20 分鐘)。③學生根據完成的語意圖做詞彙複習 (5 分鐘)。

(2)第二節課：①學生根據前一節課完成的語意圖作業單，練習說出詞義並補充語意圖 (15 分鐘)。②閱讀短文並圈出教學詞彙 (10

特殊教育研究學刊

三種詞彙教學法對閱讀障礙兒童的詞彙學習與閱讀理解之成效研究

• 277 •

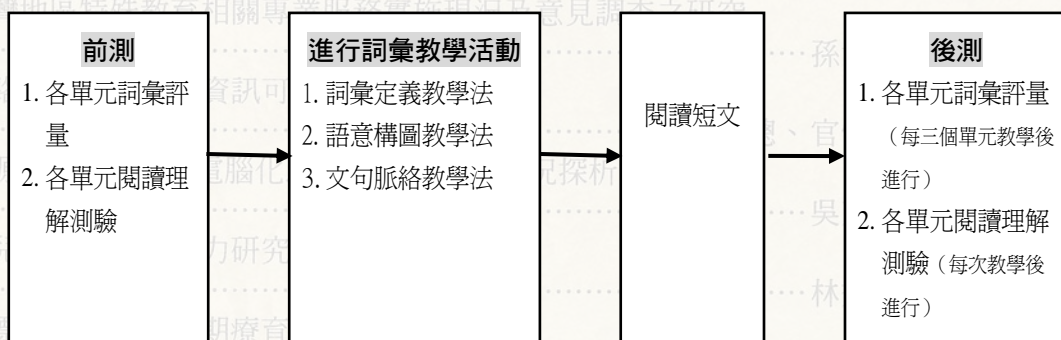
分鐘)。③老師針對學生不了解的地方提供解答(5分鐘)。④進行教學單元閱讀理解後測(10分鐘)。

3. 文句脈絡教學法

(1)第一節課：①單元教學前進行詞彙和閱讀理解的前測(15分鐘)。②學生默讀短文、圈出不認識的語詞，並將該詞彙寫在作業單上(10分鐘)。③寫出含有該語詞的句子→

學生試著從上下文中猜詞義→把猜測的詞義代回原句子中並驗證猜測(15分鐘)。

(2)第二節課：①學生默讀短文並複習上一節課所完成的作業單(15分鐘)。②老師提出字典的定義以做進一步的詞義確認(5分鐘)。③學生再次閱讀短文，老師則針對學生不了解的地方提供解答(10分鐘)。④進行教學單元閱讀理解後測(10分鐘)。



圖一 教學流程圖

為了避免詞彙評量產生練習的效果，每進行完三個教學活動單元之後，皆繼續安排一節課進行該教學階段的詞彙後測。

五、資料分析

在比較詞彙學習成效方面，主要分為 1. 三種詞彙教學法在各階段詞彙學習成效差異分析：先將教學實驗後測中每個單元的「各單元詞彙評量」的答對題數除以該單元的總題數，以求得每個單元的詞彙學習成果，接下來再進行目視資料分析以了解實驗的教學效果。2. 三種詞彙教學法在不同詞彙學習向度之成效分析：比較個案分別在「詞彙定義教學法」、「語意構圖教學法」和「文句脈絡教學法」的教學活動前後，在「各單元詞彙評量」的前後測答對的百分比。而詞彙學習方面又分為識詞率、詞義記憶與詞用能力三個向度，分別以個案在該教學法「各單元詞彙評量」測驗中「唸

一唸」，「選出正確的意思」，以及「選詞填寫」之答對的百分比表示。

在比較閱讀理解成效方面，主要有 1. 三種詞彙教學法在各階段的閱讀理解學習成效差異分析：將每個單元教學實驗後測的「各單元閱讀理解測驗」的答對題數除以該單元的總題數，以求得每個單元的閱讀理解學習成果，接下來再進行目視資料分析。2. 三種詞彙教學法之閱讀理解學習成效前後測分析：比較受試在不同詞彙教學法的教學活動前後，「各單元閱讀理解測驗」前後測成績百分比之差異。

結果與討論

一、三種詞彙教學法在各階段詞彙學習成效之差異分析

(一)詞彙定義教學法(A)和語意構圖教學法

特殊教育研究學刊

(B) 效果比較

從圖二、圖三和表二、表三得知，小動在教學實驗前期 A1 和 B1 的平均值分別為 88.9 和 54.2，二者相差 34.7，二個資料點之間的重疊百分比為 0%；然而，在教學實驗後期則呈現出語意構圖教學法 (B2) 的學習效果優於詞彙定義教學法 (A2)，A2 與 B2 的平均值分別為 55.6 和 73.6，二者分別相差 18.0，二個資料點之間的重疊百分比為 33.3%。顯示詞彙定義教學法在小動詞彙學習初始階段雖佔有優勢，但在後期階段語意構圖教學法的成效後來居上。

就小倩而言，在教學實驗前期 A1 與 B1 的平均值分別為 80.6 和 76.4，二者相差 4.2，二個資料點之間的重疊百分比 66.7%；然而，在教學實驗後期則呈現出語意構圖教學法 (B2) 的學習效果優於詞彙定義教學法 (A2)，A2 與 B2 的平均值分別為 56.9 和 73.6，二者相差 16.7，二個資料點之間的重疊百分比為 33.3%。顯示實驗初期小倩在詞彙定義教學法和語意構圖法的表現相近，但後期和小動一樣，亦呈現語意構圖教學成效優於詞彙定義教學。

(C) 效果比較

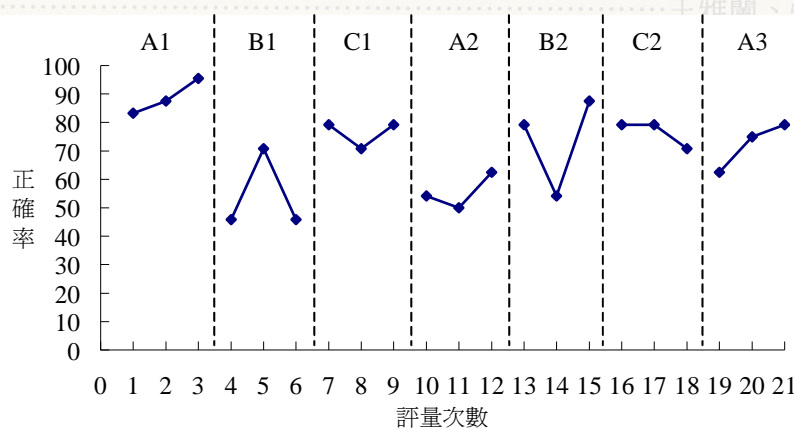
從圖二、圖三和表二、表三得知，小動在教學實驗前期 B1 和 C1 的平均值分別為 54.2 和 76.4，二者相差 22.2，二個資料點之間的重

疊百分比為 33.3%，顯示文句脈絡教學法 (C1) 在一開始的教學實驗中，其教學效果即明顯的優於語意構圖教學法 (B1)；在教學實驗後期 B2 和 C2 的平均值分別為 73.6 和 76.4，二者相差 2.8，二個資料點之間的重疊百分比為 100%，顯示文句脈絡教學法 (C2) 的學習效果和語意構圖教學法 (B2) 相當，二者的差異不大。

就小倩而言，教學實驗前期 B1 和 C1 的平均值分別為 76.4 和 77.8，二者相差 1.4，二個資料點之間的重疊百分比為 100%，顯示文句脈絡教學法 (C1) 的學習效果和語意構圖教學法 (B1) 的教學效果相當；在教學實驗後期，B2 與 C2 的平均值分別為 73.6 和 77.8，二者相差 4.2，二個資料點之間的重疊百分比為 0%，該結果則明確的指出文句脈絡教學法 (C2) 的學習效果略優於語意構圖教學法 (B2)。

(三) 文句脈絡教學法 (C) 和詞彙定義教學法 (A) 效果比較

從圖二、圖三和表二、表三得知，小動在教學實驗前期 C1 與 A2 的平均值分別為 76.4 和 55.6，二者相差 20.8，二個資料點之間的重疊百分比為 0%；到教學實驗後期 C2 與 A3 的平均值分別為 76.4 和 72.2，二者相差 4.2，二個資料點之間的重疊百分比為 66.7%，該結果均呈現出文句脈絡教學法的學習效果略優於詞



圖二 小動在各實驗階段詞彙學習成效百分比曲線圖

國立臺灣師範大學特殊教育學系 印行

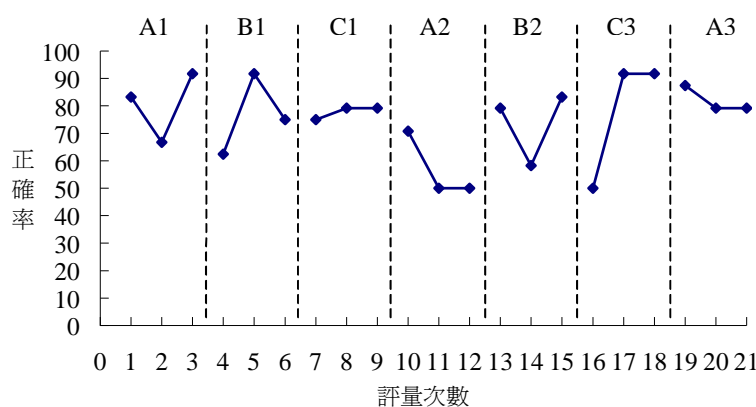
中華民國臺北市

中華民國九十三年三月

特殊教育研究學刊

三種詞彙教學法對閱讀障礙兒童的詞彙學習與閱讀理解之成效研究

• 279 •



圖三 小倩在各實驗階段詞彙學習成效百分比曲線圖

表二 小勳和小倩在各階段內之詞彙學習成效

階段	A1	B1	C1	A2	B2	C2	A3
	1	2	3	4	5	6	7
小勳							
平均值	88.9	54.2	76.4	55.6	73.6	76.4	72.2
趨向走勢	/	-	-	/	/	\	/
	(+)	(=)	(=)	(+)	(+)	(-)	(+)
趨向穩定性	穩定	不穩定	穩定	不穩定	不穩定	穩定	不穩定
	100%	33.3%	100%	66.7%	66.7%	100%	66.7%
小倩							
平均值	80.6	76.4	77.8	56.9	73.6	77.8	81.9
趨向走勢	/	/	/	\	/	/	\
	(+)	(+)	(+)	(-)	(+)	(+)	(-)
趨向穩定性	不穩定	不穩定	穩定	不穩定	不穩定	不穩定	穩定
	66.7%	33.3%	100%	33.3%	66.7%	66.7%	100%

表三 小勳和小倩在階段間詞彙學習成效之比較

階段比較	B1	B2	C1	C2	A2	A3
	A1	A2	B1	B2	C1	C2
	(2:1)	(5:4)	(3:2)	(6:5)	(4:3)	(7:6)
小勳						
趨向與效果變化	/	-	/	/	-	/
	(+)	(=)	(+)	(+)	(=)	(+)
	負向	無	無	負向	正向	正向
水準變化	95.8-45.8	62.5-79.2	45.8-79.2	85.7-79.2	79.2-54.2	70.8-62.5
	-50.0	+16.7	+33.4	-8.3	-25	-8.3
重疊百分比	0%	33.3%	33.3%	100%	0%	66.7%

國立臺灣師範大學特殊教育學系 印行

中華民國臺北市

中華民國九十三年三月

特殊教育研究學刊

表三 小勳和小倩在階段間詞彙學習成效之比較 (續)

階段比較	B1	B2	C1	C2	A2	A3
	A1 (2:1)	A2 (5:4)	B1 (3:2)	B2 (6:5)	C1 (4:3)	C2 (7:6)
趨向與 效果變化	/ (+)	/ (+)	\ (-)	/ (+)	/ (+)	/ (+)
	無	正向	無	無	負向	負向
水準變化	<u>91.7-62.5</u> -29.2	<u>50.0-79.2</u> +29.2	<u>75.0-75.0</u> 0	<u>83.3-50.0</u> -33.3	<u>79.2-70.8</u> -8.4	<u>91.7-87.5</u> -4.2
重疊 百分比	66.7%	33.3%	100%	0%	0%	100%

表四 三種教學法在各階段詞彙學習成效之差異分析摘要表

教學實驗前期	教學實驗後期	綜合結論
小勳 A1 > B1 C1 > B1 C1 > A2	B2 > A2 C2 = B2 C2 > A3	1. 文句脈絡教學法的教學效果在教學實驗前期明顯的優於詞彙定義教學法和語意構圖教學法；在教學實驗後期則明顯優於詞彙定義教學法，而和語意構圖教學法的教學效果相當。整體而言，文句脈絡教學法的教學效果優於詞彙定義教學法和語意構圖教學法。 2. 詞彙定義教學法在教學實驗前期的教學效果優於語意構圖教學法，但在教學實驗後期則呈現出語意構圖教學法的教學效果優於詞彙定義教學法。
小倩 A1 > B1 C1 = B1 C1 > A2	B2 > A2 C2 > B2 C2 = A3	1. 文句脈絡教學法在教學實驗前期的教學效果優於詞彙定義教學法，而和語意構圖教學法的教學效果相當；在教學實驗後期，則和詞彙定義教學法的教學效果相當，而優於語意構圖教學法。 2. 詞彙定義教學法在教學實驗前期的教學效果略優於語意構圖教學法，教學實驗後期則是語意構圖教學法的教學效果優於詞彙定義教學法。

註：A1、A2、A3 為詞彙定義教學法；B1、B2 為語意構圖教學法；C1、C2 為文句脈絡教學法。

詞彙定義教學法。所以，無論在教學前期或後期，文句脈絡教學法 (C1) 在教學實驗之初，其學習效果即明顯的優於詞彙定義教學法 (A2)；在教學實驗後期 C2 與 A3 的平均值分別為 77.8 和 81.9，二者雖然相差 4.1，但二個資料點之間的重疊百分比為 100%，因此，該結果則顯示出文句脈絡教學法 (C2) 的學習效果和詞彙定義

國立臺灣師範大學特殊教育學系 印行

中華民國臺北市

中華民國九十三年三月

特殊教育研究學刊

三種詞彙教學法對閱讀障礙兒童的詞彙學習與閱讀理解之成效研究

• 281 •

教學法 (A3) 的學習效果差異不大。

從表四的結果摘要整理得知, 小勳和小倩都是在文句脈絡教學法的詞彙學習的成效較顯著, 這樣的研究結果和 Poindexter (1994)、Dole 等人 (1995)、Jones 等人 (2000) 的研究一致。從圖二和圖三亦發現到, 在教學實驗後期小勳和小倩在語意構圖教學法 (B2) 的詞彙學習效果均明顯優於詞彙定義教學法 (A2), 但在教學實驗前期則呈現出詞彙定義教學法 (A1) 的教學效果優於語意構圖教學法 (B1)。詞彙定義教學法和語意構圖教學法的詞彙學習成效對小勳和小倩呈現出一致的教學成果。為什麼詞彙定義教學法的教學效果在教學實驗前期優於語意構圖教學法, 但在教學實驗後期卻是呈現語意構圖教學法的教學效果優於詞彙定義教學法呢? 探究其原因可能有三:

(一) 對新教學法的調適
尹玫君和簡楚瑛 (民 73) 在其研究結論中曾提到, 語意圖解法 (即本文的語意構圖教學法) 是建立在分類的關係上, 對老師和學生來說都是一種新概念, 再加上中文詞的分類並不容易, 許多詞都是很勉強的放進某一類別中, 無形中使得語意圖解法的效果打折扣。在實驗的過程中研究者亦發現到, 一開始進入詞彙定義教學法 (A1) 時, 由於對小勳和小倩來說是相當熟悉的學習方式, 因此小勳和小倩都能以輕鬆的態度來學習。但是在進入語意構圖教學法 (B1) 時, 即使研究者曾在整個實驗教學前即帶領小勳和小倩一起嘗試做語意圖的繪製, 但是小勳和小倩仍是相當排斥、被動, 其所繪製的圖表相當簡略, 所提出的詞彙和教學活動中預計要學習的教學詞彙亦不同。在研究者提供相當多的協助與鼓勵之下, 小勳和小倩才勉強的完成第一次的語意構圖教學的學習。在研究者的鼓勵以及強調學會語意構圖教學法的優點之下, 小勳和小倩才慢慢的能接受新的學習

法, 並在進入第二階段的教學實驗時 (B2) 很快進入學習狀況並繪製較完整的語意圖。

(二) 教材和教法的交互作用

用「對新教學法的調適」固然可以部分解釋語意構圖教學法為何會在後期效果優於詞彙定義教學法, 但是從另一個角度來說, 詞彙定義教學法是學童原本最熟悉的詞彙學習方式, 何以其優勢不能維持到後期? 研究者推論另一種可能的變數係來自於教材和教法的交互作用, 每次所用的教材內容和教學詞彙都不同, 研究者雖然已經考慮詞頻差異, 盡量選擇學童不熟悉的低頻詞作為教學詞彙, 但各篇詞彙難度仍無法完全一致。再者, 教學法之間因為介入順序而所產生的轉嫁作用 (carryover) 亦可能是讓教學效果前後不一致的因素。

(三) 教學介入次數不足

若欲決定資料水準的穩定和趨向, 至少需要評量三個分別的資料點; Baer, Wolf 和 Risley (1968) 建議當資料點呈現「清楚的穩定性」時才可以結束這個階段 (引自杜正治譯, 民 83)。如同表二所呈現的, 詞彙定義教學法和語意構圖教學法都在不穩定的趨向下即進入下一個教學階段, 因此, 每一個階段都只有三次教學活動, 教學次數似乎太少了, 所以, 教學效果不夠穩定。

二、三種詞彙教學法在不同詞彙學習向度之成效分析

表五、表六顯示出小勳和小倩在教學後的後測成績均明顯的優於教學前的前測成績, 該結果呈現出無論是詞彙定義教學法, 語意構圖教學法, 或是文句脈絡教學法, 都能讓小勳和小倩透過教學活動學會較多的詞彙。該結果和尹玫君、簡楚瑛 (民 73) 的研究結論一致, 亦即受試者的詞彙學習在一般教學法、語意圖解法中都有顯著的進步。

國立臺灣師範大學特殊教育學系 印行

中華民國臺北市

中華民國九十三年三月

特殊教育研究學刊

表五 小勳在三種教學法中「識詞率」、「詞義記憶」、「詞用能力」之答對率

	詞彙定義教學法		語意構圖教學法		文句脈絡教學法	
	前測	後測	前測	後測	前測	後測
識詞率	40.3%	63.9%	29.2%	54.2%	33.3%	72.9%
詞義記憶	59.7%	81.9%	45.8%	68.8%	77.1%	77.1%
詞用能力	37.5%	70.8%	58.3%	68.8%	75.0%	83.3%

表六 小倩在三種教學法中「識詞率」、「詞義記憶」、「詞用能力」之答對率

	詞彙定義教學法		語意構圖教學法		文句脈絡教學法	
	前測	後測	前測	後測	前測	後測
識詞率	43.1%	79.2%	52.1%	77.1%	54.2%	81.3%
詞義記憶	54.2%	72.2%	66.7%	85.4%	62.5%	72.9%
詞用能力	63.9%	68.1%	56.3%	62.5%	70.8%	79.2%

從詞彙所包含的識詞率、詞義記憶、詞用能力三個向度來看，表七的「前後測進步最多」項目中呈現出小勳的識詞率在經過文句脈絡教學法的學習之後，其學習成效進步最多，同時在「後測答對率最高」的項目中，也是以文句脈絡教學法的學習效果最佳；詞義記憶部分則是以詞彙定義教學法和語意構圖教學法的教學進步較明顯；詞用能力雖然以詞彙定義教學法的進步最明顯，但文句脈絡教學法在教學後測的答對率是最高的，可見在詞用能力的表

現上，文句脈絡教學法仍有其教學成效。就小倩而言，在「前後測進步最多」項目中，識詞率是以詞彙定義教學法的進步最多，但在「後測答對率最高」項目則呈現出小倩的識詞率在三種教學法的學習效果相當；詞義記憶部分和小勳相同是以詞彙定義教學法和語意構圖教學法的進步較多；詞用能力部分則是三種教學法的進步成效相當，但以文句脈絡教學法的後測平均答對率最高。

表七 三種教學法在三種詞彙學習向度之成效分析摘要表

	識詞率		詞義記憶		詞用能力	
	後測答對率最高	前後測進步最多	後測答對率最高	前後測進步最多	後測答對率最高	前後測進步最多
	小勳	C	C	A	AB 二者沒有顯著差異	C
小倩	ABC 三者沒有顯著差異	A	B	AB 二者沒有顯著差異	C	ABC 三者沒有顯著差異

註：A 為詞彙定義教學法；B 為語意構圖教學法；C 為文句脈絡教學法。

國立臺灣師範大學特殊教育學系 印行

中華民國臺北市

中華民國九十三年三月

特殊教育研究學刊

三種詞彙教學法對閱讀障礙兒童的詞彙學習與閱讀理解之成效研究

• 283 •

換言之，不同的詞彙評量向度，小勳和小倩各有其比較適合的學習方式，在識詞率部分小勳適合以文句脈絡教學法來學習，小倩雖然較適用詞彙定義教學法，但語意構圖教學法和文句脈絡教學法的學習效果也不差；在詞義記憶部分，小勳和小倩都是以採用詞彙定義教學法和語意構圖教學法的學習進步較多；詞用部分小勳和小倩也都以採用文句脈絡教學法而有不錯的保留成效。針對這樣的結果，探究其原因可能是：

(一)受個案閱讀能力的影響

詞彙測驗中的識詞率比較強調學生的對詞彙的認讀、記憶能力，而詞彙定義教學法重視學生對每個詞的背誦記憶，語意構圖教學法強調認識詞彙間的屬性關係，文句脈絡教學法強調教導學生在遇到不熟悉的詞彙時，可以試著從文章的上下文中去猜測適當的詞彙。在研究對象能力分析中曾提到，小倩的生字詞認讀能力比小勳佳，再加上小倩善於記憶和運用識字策略，因此小倩對於不會的詞彙在經過教學之後，無論是用哪一種教學法大都能記住該詞彙的讀音，尤其是以詞彙定義教學法的教學效果最明顯。相反的，小勳的閱讀障礙問題較多，選擇事物間的關係有困難，也比較不能有效的運用識字策略，因此詞彙定義教學法和語意構圖教學法並不能使小勳在識詞率上有較明顯的進步。但文句脈絡教學法卻能讓小勳認讀出較多的詞彙，推測其原因可能是小勳本身的辨別重點與細節的能力佳，或是文句脈絡本身就提供較多的回憶線索，因此在學習的過程中，能透過猜測--驗證的練習而加深對詞彙的認識。

(二)教學法與評量項目的適配性

詞彙測驗中的詞義記憶是指學生對詞彙意義的了解程度與記憶程度。如同前面提到的，詞彙定義教學法重視學生對每個詞的背誦記憶，語意構圖教學法強調認識詞彙間的屬性關係，因此小勳和小倩都是在這二種教學法的學

習之下，其詞義記憶的表現進步較多。

詞用能力是指學生能正確的運用語詞，其中對詞義的了解是語詞正確運用的關鍵。文句脈絡教學法強調教導學生在遇到不熟悉的詞彙時，可以試著從文章的上下文中去猜測適當的詞彙。劉英茂(民 67)在其研究中亦提到，在文句脈絡中理解的生詞比較不容易被遺忘，且在運用上亦比一般的教學法來的好。表五和表六顯示小勳和小倩的詞用能力均是以在採用文句脈絡教學法的教導之下，其學習成果最佳，可見小勳和小倩都能運用文句脈絡教學法的學習策略來使用教學詞彙。

三、三種詞彙教學法對閱讀障礙兒童閱讀理解之成效分析

(一)詞彙定義教學法(A)和語意構圖教學法(B)效果比較

就小勳而言，圖四顯示出語意構圖教學法(B1、B2)的得分百分比明顯優於詞彙定義教學法(A1、A2)，A1與B1的平均值分別為65.7和90.0(見表八)，二者相差24.3，二個資料點之間的重疊百分比為0(見表九)，顯示語意構圖教學法(B1)在教學實驗前期的教學效果明顯的優於詞彙定義教學法(A1)；到實驗後期，A2與B2的平均值分別為76.7和92.0，二者的資料點雖然有100%的重疊，但二者的平均值仍相差達15.3，因此，語意構圖教學法(B2)的教學效果應略優於詞彙定義教學法(A2)。

就小倩而言，圖五顯示出語意構圖教學法(B1、B2)的得分百分比明顯優於詞彙定義教學法(A1、A2)，表八和表九則顯示A1與B1的平均值分別為65.7和93.3，二者相差27.6，二個資料點之間的重疊百分比為0；A2與B2的平均值分別為70.0和93.3，二者相差23.3，二個資料點之間的重疊百分比也是0，由此可知：語意構圖教學法的教學效果優於詞彙定義教學法。

國立臺灣師範大學特殊教育學系 印行

中華民國臺北市

中華民國九十三年三月

(二) 語意構圖教學法 (B) 和文句脈絡教學法 (C) 效果比較

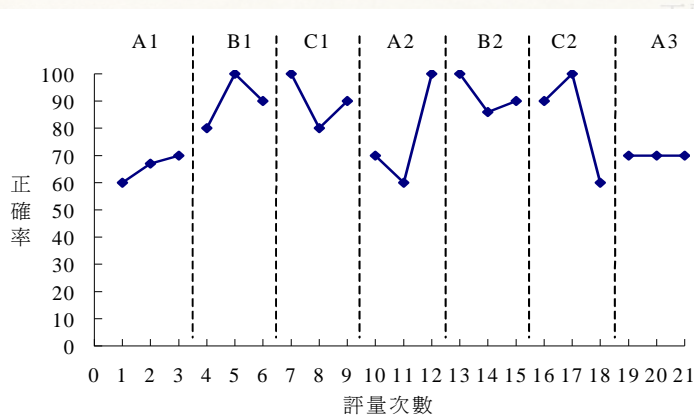
從圖四得知，小勳在語意構圖教學法 (B1、B2) 的得分百分比穩定的落在 80-100 之間，而文句脈絡教學法 (C1、C2) 的得分百分比起伏較大 (60-100)，顯示語意構圖教學法對小勳在閱讀理解的學習上有較穩定的教學效果。表八和表九顯示 B1 與 C1 的平均值均為 90.0，二個資料點之間的重疊百分比為 100%，因此無法顯示二種教學法之間的學習成效差異；然而 B2 與 C2 的平均值分別為 92.0 和 83.3，二者相差 8.7，且二個資料點之間的重疊百分比為 66.7%，該結果則顯示出語意構圖教學法 (B2) 略優於文句脈絡教學法 (C2)，但成效穩定性尚不足。

就小倩而言，在教學實驗前期 B1 和 C1 的平均值分別為 93.3 和 83.3 (見表八)，二者相差 10.0，二個資料點之間的重疊百分比為 100% (見表九)，語意構圖教學法 (B1) 的教學效果應是略優於文句脈絡教學法 (C1)，但成效的穩定性尚不足；到教學實驗後期 B2 與 C2 二者的平均值則均為 93.3，二個資料點之間的重疊百分比為 66.7%，該結果顯示出語意構圖教學法 (B2) 和文句脈絡教學法 (C2) 的教學效果並沒有明顯的差別。

(三) 文句脈絡教學法 (C) 和詞彙定義教學法 (A) 效果比較

小勳在教學實驗前期 C1 和 A2 的平均值分別為 90.0 和 76.7 (見表八)，二者相差 13.3，二個資料點之間的重疊百分比為 33.3% (見表九)，顯示文句脈絡教學法 (C1) 的教學效果明顯的優於詞彙定義教學法 (A2)；在教學實驗後期 C2 與 A3 的平均值分別為 83.3 和 70.0，二者的資料點雖然有 100% 的重疊，但 C2 和 A3 的平均值仍相差達 13.3，顯示文句脈絡教學法 (C2) 的教學效果應是優於詞彙定義教學法 (A3)。

就小倩而言，圖五顯示出在教學實驗前期 C1 得分百分比明顯的優於 A2，表八和表九顯示出 C1 與 A2 的平均值分別為 83.3 和 70.0，二者相差 13.3，二個資料點之間的重疊百分比為 33.3%，顯示文句脈絡教學法 (C1) 在教學實驗前期的教學效果優於詞彙定義教學法 (A2)；但教學實驗後期 C2 和 A3 的得分百分比則相當接近。而 C2 與 A3 的平均值分別為 93.3 和 96.7，二者僅相差 3.4，二個資料點則有 100% 的重疊，顯示到實驗後期，詞彙定義教學法 (A3) 的教學效果和文句脈絡教學法 (C2) 相當，二者差異不大。



圖四 小勳在三種教學法中閱讀理解正確率百分比曲線圖

國立臺灣師範大學特殊教育學系 印行

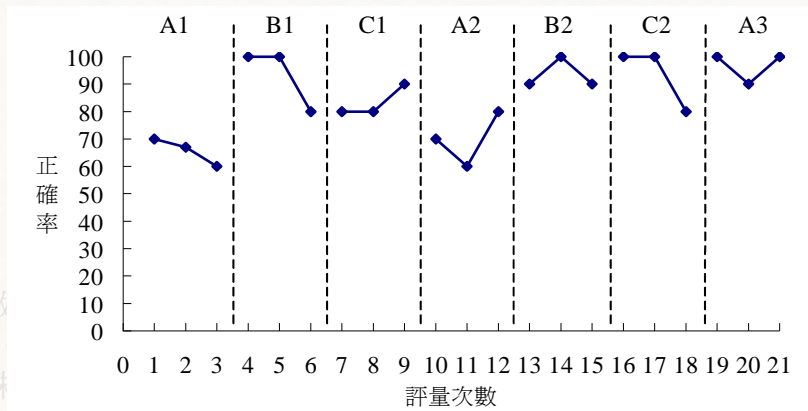
中華民國臺北市

中華民國九十三年三月

特殊教育研究學刊

三種詞彙教學法對閱讀障礙兒童的詞彙學習與閱讀理解之成效研究

• 285 •



圖五 小倩在三種教學法中閱讀理解正確率百分比曲線圖

表八 小勳和小倩在各階段閱讀理解學習成效平均值

階段	A1 1	B1 2	C1 3	A2 4	B2 5	C2 6	A3 7
小勳	65.7	90.0	90.0	76.7	92.0	83.3	70.0
小倩	65.7	93.3	83.3	70.0	93.3	93.3	96.7

表九 小勳和小倩在階段間閱讀理解學習成效之重疊百分比

階段比較	B1 A1	B2 A2	C1 B1	C2 B2	A2 C1	A3 C2
小勳	0%	100%	100%	66.7%	33.3%	100%
小倩	0%	0%	100%	66.7%	33.3%	100%

表十 三種教學法對兩位個案在各階段閱讀理解學習成效之差異分析摘要表

	教學實驗前期	教學實驗後期	綜合結論
小勳	B1 > A1 B1 = C1 C1 > A2	B2 ≥ A2 B2 ≥ C2 C2 > A3	1. 語意構圖教學法和文句脈絡教學法的教學效果在教學實驗前後期均優於詞彙定義教學法。 2. 語意構圖教學法在教學實驗前期的教學效果和文句脈絡教學法相當；但在教學實驗後期則呈現出語意構圖教學法的教學效果有略優於文句脈絡教學法的傾向。整體而言，語意構圖教學法的教學效果應是略優於文句脈絡教學法，但成效穩定性不足。

國立臺灣師範大學特殊教育學系 印行

中華民國臺北市

中華民國九十三年三月

特殊教育研究學刊

表十 三種教學法對兩位個案在各階段閱讀理解學習成效之差異分析摘要表（續）

	教學實驗前期	教學實驗後期	綜合結論
小倩	B1 > A1 B1 ≥ C1 C1 > A2	B2 > A2 B2 = C2 C2 ≤ A3	1. 語意構圖教學法的教學效果在教學實驗前後期均明顯的優於詞彙定義教學法。 2. 文句脈絡教學法在教學實驗前期的教學效果明顯的優於詞彙定義教學法，但教學實驗後期的教學效果則和詞彙定義教學法相當。 3. 語意構圖教學法在教學實驗前期有略優於文句脈絡教學法的傾向，在教學實驗後期則二種教學法的學習效果相當。

註：A1、A2、A3 為詞彙定義教學法；B1、B2 為語意構圖教學法；C1、C2 為文句脈絡教學法。

由表十一得知，小勳和小倩的閱讀理解表現在教學過後的後測成績均明顯的優於教學前的前測成績，結果呈現出無論是詞彙定義教學法，或是語意構圖教學法，還是文句脈絡教學法，都能讓小勳和小倩透過教學活動而有較佳的閱讀理解表現。圖四和圖五的研究結果則呈現出小勳和小倩在語意構圖教學法和文句脈絡教學法的教學之下，其閱讀理解的表現優於詞彙定義教學法，該結果和 Bos 和 Anders (1990)、Dole 等人 (1995) 的研究結果一致。

表十一 小勳和小倩在三種教學法中閱讀理解測驗之答對率

	詞彙定義教學法		語意構圖教學法		文句脈絡教學法	
	前測	後測	前測	後測	前測	後測
小勳	64.0%	70.1%	78.9%	91.2%	66.7%	86.7%
小倩	71.9%	77.5%	80.7%	93.0%	81.7%	88.3%

綜合表十和十一可知：小勳和小倩在教學實驗前後期其閱讀理解的表現皆以語意構圖教學法和文句脈絡教學法的學習效果較佳，而語意構圖教學法的教學成效略優於文句脈絡教學法，但成效不穩定。此外，小勳和小倩在「後測答對率最高」項目中，都是以語意構圖教學法的成績最佳，而在「前後測進步最多」項目中，小勳是以文句脈絡教學法的進步最多，小倩是以語意構圖教學法的進步最多。簡言之，對小勳和小倩來說語意構圖教學法和文句脈絡教學法的教學效果優於詞彙定義教學法，而語意構圖教學法的教學效果略優於文句脈絡教學法，但成效穩定性不足。語意構圖教學法的教學效果略優於文句脈絡教學法，探究其原因可能是：

(一) 組織語意有助於理解

如同 Avery 和 Baker (1997)、Bos 和 Anders (1990)、Dixon (1990)、Johnson 和 Person (1984)、Johnson 和 Steele (1996)、Naughton (1993)、Scanlon 等人 (1992)、Sinatra 等人 (1985) 和 Vacca 等人 (2000) 所提到的語意構圖是教學生如何去組織訊息，並透過視覺的方式來呈現概念間的關係，因此對於詞義學習和閱讀理解是有幫助的。小勳和小倩在建構語意圖的過程中，除了呈現出既有的概念之外，亦透過對文章內容的畫重點、再組

特殊教育研究學刊

三種詞彙教學法對閱讀障礙兒童的詞彙學習與閱讀理解之成效研究

• 287 •

織，而加深對文章的了解，因此也有較佳的閱讀理解表現。

(二) 閱讀策略有助於理解

文句脈絡教學法是教導學生在遇到不認識的語詞時，試著從句子中的上下文來猜測詞義 (Dole et al., 1995; Graves et al., 2001; Johnson & Steele, 1996; Kibby, 1995)。小勳和小倩在回答閱讀理解的測驗題時，如果遇到不確定的答案，常常會再閱讀一次文章的相關內容之後再作答。因此其閱讀理解亦有不錯的教學成果。尤其是小倩，當教學進行到最後二階段的文句脈絡教學法 (C2) 和詞彙定義教學法時 (A3)，小倩均出現在遇到不確定的答案時會再閱讀一次文章的相關內容並畫記下來之後才作答的現象。因此也造成了小倩在最後一階段的詞彙定義教學法 (A3) 的閱讀理解測驗平均值 (見表八) 略高於文句脈絡教學法 (C2) 的現象。

身心障礙類

結論與建議

一、結論

綜合上述討論，本研究之結論可分為兩方面來說：一是三種詞彙教學法對閱讀障礙兒童詞彙學習成效，另外，則是三種詞彙教學法對閱讀障礙兒童閱讀理解學習成效。在詞彙學習成效部分發現：

(一) 三種詞彙教學法對受試者皆有正向的教學效果，其中以文句脈絡教學法的教學效果最佳。

(二) 詞彙定義教學法和語意構圖教學法在教學實驗前後期的教學效果不一致。在教學實驗前期，詞彙定義教學法的教學效果明顯優於語意構圖教學法，但在教學實驗後期則呈現出語意構圖教學法的教學效果優於詞彙定義教學法。

(三) 詞彙定義教學法和語意構圖教學法有益於「詞義記憶」的學習。

(四) 三種詞彙教學法在「識詞率」和「詞用

能力」的詞彙學習向度上之教學效果不一致。在「識詞率」方面，小勳以文句脈絡教學法的學習效果最佳，小倩則是以詞彙定義教學法的學習效果較佳。在「詞用能力」方面，小勳以詞彙定義教學法的學習效果最佳，小倩則是沒有教學法上的差異。換言之，在「識詞率」和「詞用能力」二個詞彙學習向度上，小勳和小倩各有其較適用的教學法。

在閱讀理解學習成效部分發現：

(一) 三種詞彙教學法對受試者皆有正向的教學效果，其中以語意構圖教學法和文句脈絡教學法的教學效果較佳。

(二) 語意構圖教學法的教學效果略優於文句脈絡教學法，但成效穩定性不足。

二、研究限制

本研究中亦有幾項研究限制，包括三種教學法之間可能的干擾，研究樣本數量與特質的侷限，以及教材難度的控制。

(一) 研究設計方面

本研究共分為七個階段，由於考慮配合學期的上課時間 (不跨學期和寒假)，再加上整個教學實驗需要花相當長的時間 (16 週)，每個階段只進行 3 次的教學活動，個案在這 3 次的學習活動中是否必然有穩定的教學效果是無法控制的。每一個教學實驗階段之間未有足夠的間隔，因此有產生教學法之間彼此互相干擾的可能，需要進一步的教學觀察。

(二) 研究對象方面

本研究僅以二名六年級閱讀障礙兒童為對象，因此研究結果無法推論至其他年級或以其他標準所篩選出來的閱讀障礙兒童。此外本研究是以同質性的小團體方式來進行教學實驗，因此研究結果無法推論至加入一般兒童的異質性小團體。

(三) 教學設計方面

在閱讀短文的選擇上，本研究僅從 24 篇短文中選用 21 篇短文，文章的選擇性不大，沒有

國立臺灣師範大學特殊教育學系 印行

中華民國臺北市

中華民國九十三年三月

特殊教育研究學刊

太多刪減文章的空間。在教學詞彙的選擇上，雖然大部分教學詞彙的詞頻在對照教育部（民89）《國小學童常用字詞調查報告書》中是屬於詞頻在 1~15 之間，但每個單元的詞彙難易度的控制仍是不夠精準。此外對閱讀障礙兒童來說，詞頻高的詞彙是否比詞頻低的詞彙必然有最佳的學習效果，亦是無法預估的。

三、建議

總結研究所得，提供教學實務和未來研究以下七點建議：

(一) 教導學生使用文章脈絡猜測字義

從本研究的教學實驗中發現到，在詞彙學習上，對閱讀障礙兒童來說文句脈絡教學法的詞彙學習教學效果最明顯，此外文句脈絡教學法亦有助於閱讀理解的學習。因此教師在進行閱讀障礙兒童的相關教學時，可指導學生在遇到不認得的詞彙或問題時，試著從相關的上下文中去猜測詞義或尋找答案，而不是盲目的做回答。

(二) 教導學生使用語意構圖法增進其分類與組織能力

在本研究的結果中發現到語意構圖教學法有助於提昇閱讀障礙兒童的閱讀理解，語意構圖教學法讓兒童從擴散思考，再到歸納、分類、組織的過程中重新建構自己原有的知識架構，並透過視覺圖像的呈現來幫助自己記憶。因此，教師在進行閱讀障礙兒童的閱讀理解教學時，可試著從語意構圖的教學活動著手，訓練兒童分類、組織的能力。

不過，教師必須注意閱讀障礙兒童一般缺乏學習的動機，固守既有的學習模式，因此在進行語意構圖法的教學時，教師可從兒童較熟悉的事物著手，鼓勵兒童盡量根據主題提出想法，再由老師先將性質相同的事項歸為一個類別之後，提出二個相異較大的屬性名稱讓學生做選擇。在學生能熟悉分類命名的過程之後，讓學生自己做分類命名的活動，教師再針對其

不足的地方提供相關的補充，如此漸進式的協助可減少學生在分類命名時的挫折感。

(三) 依據不同教學目標選擇最適宜的教學法

在研究過程中研究者發現到，雖然每一個單元都是進行二節課，但個案在詞彙定義教學法的學習過程中，由於該方法是學童原本已經熟悉的，因此，他們學習速度最快、最熟練；而語意構圖教學法和文句脈絡教學法需要多花一些心思思考。就教學的時間成本來說，如同 Bos 等人（1989）曾提到的，詞彙定義教學法是使用最方便且使用率最高的教學法，能讓個案在比較短的時間內學到詞彙。但就教學法的運用上來說，熟練語意構圖教學法不但有助於詞義、閱讀理解的學習，更可以應用到社會科或自然科的學習（Avery & Baker, 1997; Scanlon et al., 1992; Sinatra et al., 1985），而文句脈絡教學法教學生在遇到不了解的詞彙時，試著從上下文去做猜測，這種尋找線索的方法亦有助於學生在測驗中的表現。因此，教師依據不同教學目標選擇最適宜的教學法。

(四) 增加研究樣本數和異質性

本次研究對象只有二位閱讀障礙兒童，未來的研究可增加參與的人數。不但可增加研究結果的可信度，亦增加兒童在教學活動中的團體討論機會。此外本次研究對象均為閱讀障礙兒童，若改為加入一般兒童的異質性團體，是否更有助於兒童彼此間的互動與學習呢？尤其是語意構圖教學法和文句脈絡教學法，需要透過反覆的組織、驗證來尋找最適合的答案，而團體討論可增加學生想法相互激盪的機會。

(五) 增加教學次數以提升穩定性

從本研究的目視資料分析中可發現，由於每個階段都只設計三次的教學活動，常常在教學結果未穩定的狀況之下即進入到下一個教學階段，因此教學效果不夠穩定。未來再進行相關的教學研究時務必在教學結果穩定之後，才進入下一個階段的教學活動。

國立臺灣師範大學特殊教育學系 印行

中華民國臺北市

中華民國九十三年三月

特殊教育研究學刊

三種詞彙教學法對閱讀障礙兒童的詞彙學習與閱讀理解之成效研究

• 289 •

(六)採取不同研究設計減少教學效果間的干擾

爲了避免學生綜合運用了教學法，在教學設計上每一個階段的教學應有較長時間的分隔，以減少教學法之間彼此的干擾。此外，亦可透過教學錄影的內容分析來進一步了解個案在不同教學法中詞彙習得的過程，並驗證教師教學的一致性。另外，亦可以嘗試採用包裹式的教學策略來和單一教學法做比較，或是使用交替處理設計模式，平衡不同教法的介入順序，尋找更適合閱讀障礙兒童詞彙和閱讀理解學習的有效策略，降低教學效果間所產生的轉嫁作用，減少不同策略間混合效果難以釐清的困擾。

(七)增加教材的選擇性及字彙難度控制

在教學短文的編選至少準備二倍於預定的教學篇數，如此短文的選擇比較有彈性。而教學詞彙的選擇亦可以透過對一般學生的前測中來確認詞彙的難易度，以進一步精確的掌握每個單元的詞彙難度。

柯華蕙(民 88)：閱讀理解困難篩選測驗施測

說明。教育部特殊教育工作小組。

教育部(民 89)：國小學童常用字詞調查報告書。臺北市：教育部。

陳榮華編(民 86)：魏氏兒童智力量表第三版。臺北：中國行為科學社。

黃秀霜(民 91)：中文年級認字量表指導手冊。臺北：心理。

陸莉、劉鴻香(民 83)：修訂畢保德圖畫詞彙測驗指導手冊。臺北：心理。

劉英茂(民 67)：文句脈絡對於詞義學習的影響。中華心理學刊，20，29-37。

二、英文部分

Aaron, P. G. & Joshi, R. M. (1992). **Reading problems: Consultation and remediation**. New York: The Guilford Press.

Avery, P. G. & Baker, J. (1997). 'Mapping' learning at the secondary level. **Clearing House**, 70(5), 279-285.

Bos, C. S. & Anders, P. L. (1990). Effects of interactive vocabulary instruction on the vocabulary learning and reading comprehension of junior-high learning disabled students. **Learning Disability Quarterly**, 13(1), 31-42.

Bos, C. S., Anders, P. L., Filip, D., & Jaffe, L. E. (1989). The effects of an interactive instructional strategy for enhancing reading comprehension and content area learning for students with learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, 22(6), 384-390.

Dixon, D. J. (1990). Organizing vocabulary. **Journal of Reading**, 33(7), 554-555.

Dole, J. A., Sloan, C., & Trathen, W. (1995). Teaching vocabulary within the context of literature. **Journal of Reading**,

參考書目

一、中文部分

尹玫君、簡楚瑛(民 73)：三種生詞教學法的比較研究。載於臺灣省國民學校教師研習會編印，**國民小學國語科教材教法研究第一輯**，1-49。臺北：臺灣省國民學校教師研習會。

方金雅(民 90)：多向度詞彙評量與教學之研究。國立高雄師範大學教育學系博士論文。

杜正治譯(民 83)：單一受試研究法。臺北：心理。

吳淑娟(民 90)：國小閱讀理解困難學童之詞彙能力分析研究。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文。

孟瑛如(民 89)：資源教室方案--班級經營與補救教學。臺北：五南。

國立臺灣師範大學特殊教育學系 印行

中華民國臺北市

中華民國九十三年三月

38(6), 452-460.

Graves, M. F., Juel, C., & Graves, B. B. (2001). **Teaching Reading in the 21st Century**(2th ed.). USA: Allyn & Bacon.

Johnson, D. D. & Person, P. D. (1984). **Teaching Reading Vocabulary**. New York: CBS College Publishing.

Johnson, D. & Steele, V. (1996). So many words, so little time: Helping college ESL learners acquire vocabulary-building strategies. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, 39(5), 348-357.

Johnston, S. S., Tulbert, B. L., Sebastian, J. P., Devries, K., & Gompert, A. (2000). Vocabulary Development: A Collaborative effort for teaching content vocabulary. **Intervention in School & Clinic**, 35(5), 311-315.

Jones, M. S., Levin, M. E., Levin, J. R., & Beitzel, B. D. (2000). Can vocabulary-learning strategies and pair-learning formats be profitably combined? **Journal of Educational Psychology**, 92(2), 256-262.

Kibby, M. W. (1995). The organization and teaching of things and the words that signify them. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, 39(3), 208-223.

Lewis, R. B. & Doorlar, D. H. (1995). **Teaching special students in the mainstream** (4th ed.). New Jersey: A Simon & Schuster Company.

Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., & Fulk, B. J. (1990). Teaching abstract vocabulary with the keyword method: Effects on recall and comprehension. **Journal of Learning Disabilities**, 23(2), 92-97,

107.

Misulis, K. (1999). Making vocabulary development manageable in content instruction. **Contemporary Education**, 70(2), 25-29.

Naughton, V. M. (1993). Creative mapping for content reading. **Journal of Reading**, 37(4), 324-326.

Nicholson, T. (1999). Reading comprehension processes. In G. B. Thompson & T. Nicholson. **Learning to read: Beyond phonic and whole language**(p127-149). New York: Teachers College Press.

Nicholson, T. & Tan, A. (1999). Proficient word identification for comprehension. In G. B. Thompson & T. Nicholson. **Learning to read: Beyond phonic and whole language** (p150-173). New York: Teachers College Press.

Poindexter, C. (1994). Guessed meanings. **Journal of Reading**, 37(5), 420-422.

Rousseau, M. K. & Tan, B. K. Y. (1993). Increasing reading proficiency of language-minority students with speech and language impairments. **Education & Treatment of Children**, 16(3), 254-271.

Scanlon, D. J., Duran, G. Z., Reyes, E. I., & Gallego, M. A. (1992). Interactive semantic mapping: An interactive approach to enhancing LD students' content area comprehension. **Learning Disabilities Research & Practice**, 7(3), 142-146.

Sinatra, R. C., Berg, D., & Dunn, R. (1985). Semantic mapping improves reading com-

特殊教育研究學刊

三種詞彙教學法對閱讀障礙兒童的詞彙學習與閱讀理解之成效研究

• 291 •

prehension of learning disabled students.

Teaching Exceptional Children,
17(4), 310-314.

Thompson, G. B. (1999). The processes of learning to identify words. In G. B. Thompson & T. Nicholson. **Learning**

to read: Beyond phonic and whole language(p25-54). New York: Teachers College Press.

Vacca, J. L., Vacca, R. T., & Gove, M. K. (2000). **Reading and learning to read** (4th ed). New York: Longman.

■一般特教類

1. 高職特教班教師參與轉銜服務工作及其對專業合作態度之研究
.....林幸台..... 1
 2. 臺灣地區特殊教育相關專業服務實施現況及意見調查之研究
.....孫世恆、王天苗..... 19
 3. 網路學習資源網站資訊可及性評估之研究
.....陳明聰、官怡君、林好芳..... 45
 4. 資源班教師對 IEP 電腦化之接受度與應用現況探析
.....吳東光、孟瑛如..... 61
 5. 幼兒入學之準備能力研究
.....林秀錦、王天苗..... 89
 6. 目標達成量表在早期療育評估之應用
.....孫世恆..... 109
- ## ■身心障礙類
7. 自閉症兒童的 WISC-III 智能組型研究
.....陳心怡、張正芬、楊宗仁..... 127
 8. 自閉症兒童的智能評量
.....胡心慈..... 153
 9. 自閉症兒童固著行為的功能分析與介入成效之研究
.....鍾儀潔、鈕文英..... 177
 10. 國小聽覺障礙學生加、減法文字題閱讀理解能力之研究
.....王雅蘭、張蓓莉..... 201
 11. 聽障學生國語語詞聲調人耳評量與電腦分析之初探
.....張小芬、古鴻炎、吳俊欣..... 221
 12. 國小低閱讀能力學童與一般學童的敘事能力：故事結構之分析
.....錡寶香..... 247
 13. 三種詞彙教學法對閱讀障礙兒童的詞彙學習與閱讀理解之成效研究
.....歐素惠、王瓊珠..... 271
 14. 國小教師與同儕對注意力缺陷過動症標記之知覺研究
.....蔡明富、洪麗瑜..... 293
 15. 魏氏兒童智力量表第三版 (WISC-III) 對學習障礙學生的診斷功能之探析
.....鍾曉芬、孟瑛如..... 319

國立臺灣師範大學特殊教育學系 印行

中華民國臺北市

中華民國九十三年三月

目 錄

EFFECTS OF THREE VOCABULARY INSTRUCTION

STRATEGIES ON VOCABULARY LEARNING AND

READING COMPREHENSION FOR STUDENTS

WITH READING DISABILITIES

1. 高職特教班教師參與轉銜服務工作及其對專業能力的態度之研究	林幸台	1
2. 臺灣地區特殊教育相關	孫世恆、王天苗	19
3. 網路學習資源網站資訊可及性評估之研究	陳明聰、官怡君、林好芳	45
4. 資源班教師對 IEP 電腦	Su-Hui Ou Chiung-Chu Wang	61
5. 幼兒入學	Taipei Municipal Lung An Elementary School Taipei Municipal Teachers College	89
6. 目標達成量表在早期療育評估之應用	林秀錦、王天苗	89
ABSTRACT	孫世恆	109
7. 自閉症兒童	The purposes of this study were to explore and to compare the effects of three vocabulary instruction strategies on vocabulary learning and reading comprehension for two sixth graders with reading disabilities through a multiple treatment design. The independent variables were three vocabulary instruction strategies: word definition, semantic mapping, and context clues. The dependent variables were students' performance on vocabulary and reading comprehension tests. The vocabulary test involved three components: word recognition, word meaning, and word usage.	127
8. 自閉症兒童	The major findings were summarized as followings: 1. All the three vocabulary instruction strategies had positive effects on two subjects' learning, and the effect of using context clues was the best. 2. The effects of word definition and semantic mapping instruction strategies on vocabulary learning were inconsistent at different phases of intervention. 3. Word definition and semantic mapping instruction strategies were beneficial to subjects' word meaning acquisition.	153
9. 自閉症兒童	4. The effects of word recognition and word usage were various among the three vocabulary instruction strategies. 5. All the three vocabulary instruction strategies had positive effects on subjects' reading comprehension, and the semantic mapping as well as the context clues instruction strategies got better results. 6. The semantic mapping instruction strategy seemed to yield a better reading comprehension scores than the strategy of using context clues, however, its effect was not completely proved.	177
10. 國小		201
11. 聽障		221
12. 國小		247
13. 三種		271
14. 國小		293
15. 魏氏兒童智力量表第三版 (WISC-III) 對學習障礙學生的診斷功能之探析	鍾曉芬、孟瑛如	319

Key words: vocabulary instruction, reading disability, vocabulary learning, reading comprehension.

國立臺灣師範大學特殊教育學系 印行

中華民國臺北市

中華民國九十三年三月