

# 結合識字閱讀作文教學做為國語文補救教學模式之 行動研究—以五年級攜手計畫學生為例

齊宗豫

中正國民小學校長

## 摘 要

本研究是以集中識字、閱讀理解以及感官作文為基礎設計教學方案，運用行動研究之策略，探討五年級攜手計畫學生接受此教學方案教導後的學習成效，以及此教學方案做為國語文補救教學模式之可行性。

研究發現：一、集中識字的字族文教學，對於學生識字方面有幫助。二、感官作文教學，可啟發學生的聯想力與想像力，引導學生練習寫作。三、多樣化的教學活動，對於引起學生動機有幫助。四、結合有效教學策略，能讓學生有較好的學習成效。五、學生學習動機影響學習成效。六、補救教學的實施需投入人力、物力等各項資源。

依據研究過程與研究發現，本研究提出以下建議：一、故事結構分析和感官作文可以做整合式的教學設計，一方面節省時間，一方面可建立起閱讀和作文的橋樑。二、閱讀理解和作文在教學設計上應佔較多時間，以利學習成效的展現。三、補救教學的實施，間隔時間不宜太久。四、補救教學應受重視，需要學校行政整合各項資源，才能讓教師順利實施補救教學計畫。

**關鍵詞：**補救教學、攜手計畫、集中識字教學、閱讀理解、感官作文

# **Action Research about the Teaching Program of Combining Word Recognition, Reading and Writing as Chinese Language Remedial Instruction Model: Taking the Fifth Grade Students of Hand-in-Hand Project as An Example**

Tsong-Yuh Chi

## **Abstract**

The purposes of this study were: 1) to inquire about the learning outcomes when the fifth graders of Hand-in-Hand project be taught by the teaching program that combining Chinese characters in group, reading comprehension and sensory writing; 2) to explore the feasibility for Chinese language remedial instruction model. An action research approach was implemented in this study.

By means of observation, students' documents, and teaching notes, main conclusions were drawn as follows: 1) Intensive-group teaching of Chinese characters in group is helpful for students' word recognition; 2) Sensory writing instructions can inspire students' association and imagination; 3) Diversity of teaching activities is helpful raising students' learning motivation; 4) Combining a great diversity of effective teaching methods helps students gaining better learning outcomes; 5) The motivations of students affect their learning outcomes; 6) The implementation of remedial instruction requires many resources such as man powers and materials.

Based on the research processes and conclusions, the following suggestions were addressed. Firstly, the teaching of story structure analysis and sensory writing should be integrated as a whole instruction program, for saving time on the one hand, building bridge between reading and writing on the other. Secondly, reading comprehension and writing should be allocated more time in the teaching program to facilitate students' learning outcomes. Thirdly, the interval between remedial teachings should not be too long. Finally, remedial teaching should be emphasized, school administrators need to integrate various resources for teachers in order to make the remedial teaching more successful.

**Key Words:** remedial instruction, Hand-in-Hand Project, word recognition teaching of Chinese characters in group, reading comprehension, sensory writin

# 壹、緒論

## 一、研究背景與動機

國語文領域在國民小學階段的課程中，除了其本身的語文知識外，最重要的是語文學習是一項工具學科，因為不論那個學習領域都需要透過語言文字進行學習活動。語文能力打下良好的基礎，對於其他學科的學習有很大的幫助（陳弘昌，1999；羅秋昭，1999）。另外，研究顯示在國民教育階段，家庭背景愈佳者，其學業成就往往有愈高的情形（楊瑩，1998）。這個現象有可能是因為弱勢家庭學生較少接觸學校所使用的語言，不熟悉學校語言之故（柯華崑，2006）。在現行的九年一貫課程架構下，國語文領域之每週授課節數約為五至六節，如何在既定的節數之外，為語文能力落後學生進行補救教學活動，就成為國小教師需要具備的教學能力。識字、閱讀理解及寫作等教學活動，可以培養學生語文的讀寫能力，若能適當應用於國語文補救教學活動，對於教師在班級教學之外落實「把每一位學生帶起來」，發展適性化國語文教學，協助提升學生語文能力應有所助益。

近年來，推展閱讀活動成了提升學生國語文能力最熱門的方式，認為只要學生能夠多從事閱讀活動，便能解決學生國語文能力低落的現象。增加學生的閱讀量，對於提升國語文能力而言，當然有重要的幫助。閱讀可以讓學生體驗不同主題文章，窺探作者的想像世界，進而發想自己的想像空間；也可以在閱讀中認識字詞和語言之美。不過，閱讀分成認字、理解和自我監督三個歷程，學習者首先必須要能認出、讀出文章中的字；接著要知道哪幾個字組合在一起會成為有意義的單位，且能在了解文章背景知識下，將字詞組成合理的敘述；最後能夠檢查自己對文章的理解程度（柯華崑，2006）。這三個歷程中，便包含了識字和閱讀理解的學習。

此外，作文教學是聽、說、讀三項能力的整合表現，也是語文教學成功與否的重要指標，更是九年一貫課程十大基本能力中「表達、溝通與分享」能力的展現（楊裕賢，2008；陳正治，2008）。國語文教學若僅止於認字、閱讀，未能練習運用文字表達想法，在提升學生國語文能力上是一大缺憾。本研究所設計之教學活動以識字教學為基礎，指導學生對於文章的閱讀理解能力，進而引導學生寫出感官經驗所接收到的訊息。這個結合識字、閱讀與作文教學的整合模式策略，期能搭建起讀寫教學之間的橋樑，有效地增進學生的讀寫能力。

## 二、研究目的與問題

### （一）研究目的

基於上述的研究背景與動機，本研究擬以行動研究之策略，設計識字、閱讀、寫作之語文整合教學活動，應用於七位五年級攜手計畫課後扶助學生之課堂教學中，了解此整合教學模式於國語文領域補救教學的實施情形，並分析教學現場中師生教學互動歷程以及學生之學習表現，探討其對於提升學生讀寫能力之成效，期能對國語文補救教學提供參考。故本研究之目的有下列四項：

- 1.透過集中識字教學，增進學生的識字量。
- 2.運用後設認知之閱讀理解教學活動，提升學生閱讀理解的能力。
- 3.進行感官練習法之作文教學，加強學生寫作能力。
- 4.探討識字、閱讀與作文整合教學模式應用於攜手計畫學生之實際教學歷程。

## (二) 研究問題

根據上述之研究目的，本研究之研究問題有：

- 1.在實施識字、閱讀、作文整合教學模式下，學生的學習成效如何？
- 2.識字、閱讀、作文之整合教學模式應用於國語文補救教學的可行性為何？
- 3.影響識字、閱讀、作文整合教學模式實施成效之因素為何？

## 三、名詞解釋

### (一) 攜手計畫

全名為「教育部辦理攜手計畫課後扶助要點」，係教育部為照顧弱勢家庭且學業成就落後之國中、小學生所訂定的政策。期能透過資源的投入，縮短國中小學習成就低落學生之學習落差，以彰顯教育正義，達成教育機會均等的目的。本計畫受補助學生之條件為具有下列五項身份之一者：1.原住民學生。2.身心障礙人士子女及身心障礙學生。3.外籍、大陸及港澳配偶子女。4.低收入、中低收入家庭學生及免納所得稅之農工漁民子弟。5.其他經學校輔導會議認定有需要之學習成就低落弱勢國中小學生(如單親、隔代教養、家境清寒等)。因本計畫具有大手攜小手共同輔導弱勢家庭學生課業之性質，故稱為「攜手計畫課後扶助」。

### (二) 集中識字教學

此種教學法是先拆解組成漢字之基本結構，分析出漢字的最小單位即「部件」或「基本字」。部件或基本字加上某些部件可組成一系列的衍生字，歸納出具相同部件或基本字的衍生字，進行有系統的漢字識字教學活動，即稱為集中識字教學。

### (三) 閱讀理解教學

根據 Bartlett 的研究，人們在進行閱讀活動時並非被動地將訊息輸入記憶中，而是會主動地嘗試去了解文章，這種主動追求意義的歷程 Bartlett 稱之為「努力追求意義」，意即人們會運用既存的知識來引導閱讀活動的進行（林清山譯，1997：314-316）。所以閱讀理解教學是指透過教學活動，建構起學生認識文章意義的能力，讓學生在閱讀文章時能主動地探索文章內容的意義。

### (四) 感官練習作文

係指設計「視覺」、「聽覺」、「嗅覺」、「味覺」、「觸覺」等情境，並引導學生運用「心像」，發揮「想像」，指導學生寫出感官經驗所得到的訊息（羅秋昭，1999：212；林鍾隆，2000）。

## 貳、文獻探討

### 一、國語文補救教學設計

聽、說、讀、寫四項能力是國語文教學期望學生能養成的基本能力，然而除了這四項基本能力外，根據九年一貫課程本國語文領域之理念，還希望學生能在國語文教學中學習正確理解和靈活應用本國語言文字的能力，並具有使用語言文字表情達意、解決問題，應用中國語文從事思考、理解、討論、創作，以及激發廣泛之閱讀學習興趣，提升欣賞文學作品之能力等目標。陳正治（2008）提出國語文教學具有三項重要目標，分別為：（一）認字、識詞、造句教學的「語言層次目標」。（二）注意文章或說話表達技巧富有文采的「文學層次目標」。（三）文章、說話內涵的「文化層次目標」。

針對國語文領域的教學目標，在民國六十四年所頒佈的課程標準中曾明訂國語科教學宜以「混合教學法為依據」，所謂混合教學法是相對於分別教學法的一種名稱，它是以讀書為核心，將說話、作文、寫字等教學最有系統的密切聯繫。也就是在進行國語科教學活動設計時，是以國語課本中的課文內容為依據，進行讀書教學活動，然後再從課文內容中分析出說話、作文與寫字的教學活動，最後將這四種教學活動做出有計畫、有步驟的安排，依序在課堂中實施（陳弘昌，1999：70-82）。混合教學法結合了讀書、說話、作文、寫字教學，以讀書為基礎，利用課文內容學習分析、欣賞文章等閱讀理解之能力；以說話、作文教學培養學生的表達能力；以寫字教學建立學生認字、識字的能力。就國語文科之特性與目標來說，混合教學法是一種適合實施於國語文課堂教學中的方法。

然而，本研究所面對的教學對象是符合攜手計畫條件的都會區五年級學生，也就是弱勢家庭低學業成就的學生，其教學設計是要依據低學業成就學生之個別需求，實施相關的課業輔導活動，期能提供較多的學習機會，以彌補課堂教學之不足。這種補救教學設計不論是強化與學習有關的認知結構以增進學習能力，或是學習某種行為所需之技巧，其目標都不同於原有課堂學科教學之目標（杜正治，1993：432-433；張新仁，2001）。陳淑麗等（2006）進行原住民學生國語文補救教學方案就發現，針對二年級原住民學童，為期九週每週進行六節課的閱讀補救教學，結果發現學生成績有明顯進步，尤其是「識字」、「聽寫」等低階閱讀能力有立即效果，高層次的「寫作」則需長時間才能看到成效。

有別於混合教學法，本研究依據教學對象之特質及補救教學欲達成之目標，分別設計了集中識字教學、閱讀理解教學與感官作文教學，並整合這三種教學流程，於每週三連續實施三節課，藉由特殊技巧訓練的整合實施，期能增進學生的讀寫能力。其中集中識字教學，讓學生透過練習與歸類的技巧，加強保留資訊，並增加語彙知識；利用閱讀理解教學，讓學生學習閱讀的策略，增進閱讀能力；實施感官練習作文教學，將學習的材料與學生經驗相結合，並靈活運用語音及語意進行語言編碼。

## 二、識字教學

在國語文課堂教學中，識字教學是伴隨著讀書教學活動進行，教師初步指導學生默讀課文內容，引導學生了解課文大意後，便針對課文內容所出現的新字、新詞開始進行識字教學活動。一般說來，識字教學的步驟為 1.教師示範書寫生字。2.辨認字音。3.書空練習，認識筆順與筆畫。4.部首指導。5.同時說明形、音、義。6.教導詞語。7.習寫生字、新詞（國立編譯館，1987；陳正治，2008：187-190）。這種先讀書、後識字的教學法，是將識字教學活動安排在具體的文章內容中，讓生字和語詞、句子、文章聯結在一起，利用具體的情境便於學生學習生字。因為生字是伴隨著課文內容出現，識字教學是一課一課的分散進行，所以這樣的識字教學活動稱為「隨課文分散識字法」或「分散識字教學法」（老志均，2000）。

因為中國的漢字具有單音獨體、形音義合於一體的方塊字、形聲字多、常用字集中，可組合大量語詞等特性。為了讓學生能夠在短時間內習得大量的字，可依據漢字結構的基本知識，為漢字進行歸類偏排，以有系統的聯結方式，把相關的字集中起來進行教學，這種為識字而識字的漢字教學法有別於先讀書後識字的分散識字教學，稱為集中識字教學（歐用生、吳敏而，1994；羅秋昭，1999；廖傑隆，2004；周碧香，2008）。

謝錫金（1994）認為集中識字有三項重要原則，即「先識字、後讀書」、「基本字帶字」、和「識字、閱讀、作文」，其中所謂基本字帶字是指先讓學生學習基本字如「卒」，然後在基本字上組合表義的部首如「口、心、水、石、米、艸、羽、酉」，學生便可習得「啐、悴、淬、碎、粹、萃、翠、醉」等字，同時也能將字的形、音、義統整在一起。基本字又可稱為「部件」，它是漢字結構的最小單位，介於「筆畫」和「部首」之間，可視為是構成漢字的零組件（黃沛榮，2003）。

利用相同部件結合不同偏旁形成有關聯的衍生字，可以分門別類有系統的進行識字教學活動，因為能夠化整為零，減少學習的障礙；累進發展，加強學習的效果；區別筆畫建立字形的標準，所以有助於學生識字能力的增進（黃沛榮，2003：92）。張新仁、韓夢蓉（2004）的研究發現，對低年級普通班學生進行「小單元集中識字教學」在識字學習整體表現上的立即和延宕效果均優於分散識字教學；且在「部首語意知識」和「字形知識」能力上亦優於分散識字教學。

本研究為能有效的在短時間增進學生的識字量，強化學生的閱讀能力，所以依據康軒版五年級下學期國語可本課文內容中的生字，分析其部件。然後參考羅秋昭（2006）編寫之《字族識字活用寶典》，透過兒語化的韻文，教導具相同部件的字族文，結合形、音、義教學並練習組合詞語，讓學生系統化的大量學習字詞。

## 三、閱讀理解教學

閱讀是人類透過文字符號獲得知識、擴展經驗世界的重要途徑，在閱讀中，人們可以探索人類歷史所累積的豐富文明資產，更可盡情地遨翔於無限的想像空間中。研究指出閱讀活動可以刺激大腦神經發展，活化神經迴路，形成綿密的神經網路。除此之外，閱讀也可以增加個體受挫折的能力，減少心理上因無知而造成的恐懼感（洪蘭，2001）。

Krashen (李玉梅譯, 2009) 倡導用自由自主的閱讀 (free voluntary reading, 簡稱 FVR) 可改善美國學生識字的危機, 因為他綜合各項研究發現自主的閱讀活動有助於增進學生閱讀理解、寫作風格、字彙、拼字、文法、學習外語等的的能力。為孩子開一扇認識世界的窗, 要比灌輸課本知識有用得多, 所以學校教育應將培養學生具備閱讀能力視為重要的目標。

閱讀不僅僅是一種認識字、詞的活動。當閱讀完一篇文章, 讀者會自問作者在文章中說了什麼? 經由文字符號讀者和作者產生了聯繫, 但是作者在文章中傳達了什麼訊息, 卻需要讀者主動建構。如果讀者無法經由文字符號建構起文章的意義, 那麼我們會說讀者不了解或不懂文章, 這裡的「了解」或「懂」就是閱讀理解的能力。所以, 閱讀理解需要透過詞彙、文法的知識, 將字與字之間的意思讀出來。理解的過程中讀者是透過文章主動進行意義的建構, 最後獲得深入分析和欣賞閱讀內容的能力 (柯華葳, 1993: 310; 洪月女譯, 1998; 郭妙芳譯, 2004)。

研究指出, 影響閱讀理解的因素包括了讀者的認字技能、對句法的掌握、推論能力、對文章主題所具備的先備知識或先備經驗、工作記憶能力、後設認知能力、閱讀動機與其他情意因素、文章中遣詞用字的難度、文章內容的連貫性以及文體結構 (蘇宜芬, 2004)。經由對影響閱讀理解因素的了解, 學者們提出了許多教導閱讀理解的策略, 如理解監督、合作學習、使用圖示、認識文章結構、想像、預測、做摘要、做推論、找出細節、做解釋……等 (蘇宜芬、林清山, 1992; 柯華葳, 2009: 46-48; 蘇伊文, 2008: 239-240; 林清山譯, 1991: 319)。這些策略中理解監督、認識文章結構、做摘要、預測、做推論等覺察自己閱讀認知歷程的後設認知知識, 是許多學者指出對有效閱讀很有用的技巧。

本研究在進行閱讀理解教學前, 採用柯華葳 (1999) 編製的《閱讀理解困難篩選測驗》對研究對象進行施測, 了解研究對象閱讀理解能力的分佈。然後參考台北市教師研習中心編印的《找一根釣竿: 閱讀越快樂~ 後設認知閱讀理解教材》以及王瓊珠編著的《故事結構教學與分享閱讀》撰寫「偵錯練習」、「做摘要」、「做推論」、「故事體結構分析」等四項閱讀理解教學設計, 在教學中安排搶答、發表、實作活動, 提升學生之學習動機並評量教學與學習成效。

#### 四、感官作文教學

語言文字是人們用來表情達意、溝通觀念、傳遞經驗的符號, 能夠正確理解及運用語言文字, 是國語文教學最基本的目標。在聽、說、讀、寫四項與語文基本能力中, 說與寫都是屬於表達的能力, 所以在混合教學法中, 說話是作文的先導, 若能做到「我手寫我口」, 那麼可說是具備了基本的寫作能力。然而在作文教學中, 常常會發現學生寫不出東西, 或是有東西寫卻不知如何寫出來。

就訊息處理的觀點來說, 要具備表達能力進而「言之有物」, 必須先在大腦的長期記憶庫中儲存足夠的訊息, 然後經由訊息的提取、加工、修正, 傳達出對某個主題的看法。Hayes & Flower (引自陳鳳如, 1998) 曾提出寫作歷程模式藉以說明寫作者在寫作過程中的心理運作。這個模式主要包括下列三個層面: 1. 寫作環境: 影響寫作表現的

外在環境，如寫作任務、主題的描述、讀者意向、刺激線索等。2.作者的長期記憶：包括主題、讀者及寫作的知識。3.寫作歷程：分成計畫（planning）、轉譯（translating）、回顧（reviewing）等三個主要歷程。從這個模式中可以看出，對寫作主題具有長期記憶可以提取，並經由轉譯作用將記憶中的訊息轉換成文字符號，是寫作歷程的開端。簡單地說，觀察、思維、表達可視為寫作的基本過程，這個過程包含了觀察到思維的「物到意」，以及思維到表達的「意到物」兩個心理轉化過程（羅秋昭，2003）。所以運用情境，讓學生運用感官去感覺周遭事物，培養其敏銳的觀察力，藉此練習說出自己的感官經驗與感受，是引導學生練習作文的源頭。

所謂感官作文教學，便是引導學生運用視覺、聽覺、嗅覺、味覺和觸覺等感官對具體情境所產生的反應，並能夠綜合各種經驗，結合心中的感受與想像，將情境生動逼真地描寫出來，讓讀者產生如親臨其境般的心像（林鍾隆，2000；羅肇錦，1993；曾坤暘，1988：107-113；杜淑貞，1986：292-293）。在研究及教學實務中發現，感官作文教學的確有助於增進學生的寫作能力及寫作興趣。如孫晴峰（1988）設計訓練學生「視、聽、嗅、味、觸」五種感官能力的作文教學活動，並由吳蕙芳實際進行作文教學活動，結果發現成效良好。陳鳳如（1993）的研究發現，感官活動式寫作教學對於五年級學生的寫作創意、寫作能力、寫作品質、寫作歷程均有幫助。蔡雅泰（1995）運用感官並用法進行創造性作文教學研究，發現透過有系統的感官經驗刺激訓練，學生可以蒐集更多寫作材料，豐富寫作內容。王淑貞（2002）進行感官觀察活動寫作教學研究，發現四年級學生進行感官觀察活動寫作教學後，在總分、文字修辭、內容思想及組織結構上均有進步。

就寫作心理過程來說感官觀察是練習作文的源頭，實務建議上也有學者指出，運用情境教導學生感官觀察活動的作文教學適用於中、低年級（羅秋昭，1999：212；江惜美，1998：39）。雖然本研究之對象為五年級的學生，但因為學業成就落後，所以本研究仍採用感官練習期能啟動學生作文的興趣，奠下寫作能力的基礎。

## 參、研究方法

### 一、研究對象

本研究的研究對象是新竹縣一所市區公立國小經學校審查符合教育部「攜手計畫課後扶助」條件的七位五年級學生（如表1）。這七位學生的學業成績在班級中均屬中後名次，研究前實施「中文識字量表」及「閱讀理解困難篩選」測驗，測驗結果顯示七位學生在識字量部分屬於尚可或偏弱，閱讀理解能力則屬於中、低分組。研究階段由研究者負責教學設計並實施教學活動。

表 1 研究對象之基本資料

姓名	中文識字百分等級	閱讀理解程度分組	家庭背景
A 生	54 (尚可)	中分組 (尚可)	單親家庭
B 生	83 (尚可)	低分組 (偏弱)	單親家庭
C 生	91 (優)	中分組 (尚可)	外籍子女
D 生	41 (偏弱)	低分組 (偏弱)	單親家庭
E 生	35 (偏弱)	低分組 (偏弱)	單親家庭
F 生	51 (尚可)	中分組 (尚可)	家庭功能不彰
G 生	35 (偏弱)	中分組 (尚可)	外籍子女

## 二、研究方法

本研究之研究情境為實際教學活動，目的在改善教師教學與學生學習之品質，解決教育現場實際教學活動所產生之問題，並公開教學行動之實際知識，促進教育社群之專業發展，因結合了行動與研究的性質故本研究採行動研究之方式進行（夏林清等譯，1997；朱仲謀譯，2006；夏林清校閱，2008）。依據行動研究的策略，本研究參考 Sagor（鄭博真譯，2008：1-9）之「行動研究循環」，透過行動焦點的確定、發展教學行動策略、採取教學行動、並以學生之學習成效修正行動策略，藉此解決實際問題、達成研究目的（如圖 1）。

## 三、研究流程

依據行動研究實施步驟與循環特性，本研究之研究流程如下：

- (一) 了解學生基本背景資料。
- (二) 透過中文識字測驗及閱讀理解能力測驗，了解學生國語文能力之起點行為。
- (三) 蒐集相關資料，進行文獻分析。
- (四) 蒐集教材，分析教材，編輯適合學生學習之讀寫材料。
- (五) 撰寫教學活動計畫。
- (六) 進行教學活動流程。
- (七) 撰寫教學反省札記，分析教學內容與流程是否適合學生學習。
- (八) 藉由學生課堂上完成之學習單，做成學生學習歷程檔案，從學習歷程檔案中分析學生學習成效。
- (九) 分析資料、撰寫研究報告。

本研究之教學實施自 98 年三月起，利用每週三下午的課餘時間，每次連續上三節課，計進行十次，共三十節課。每週的三節課均結合識字、閱讀與寫作教學活動進行，但並非區分每種教學各上一節課，而是依據教學活動需要，整合三項教學活動有系統的進行教學。

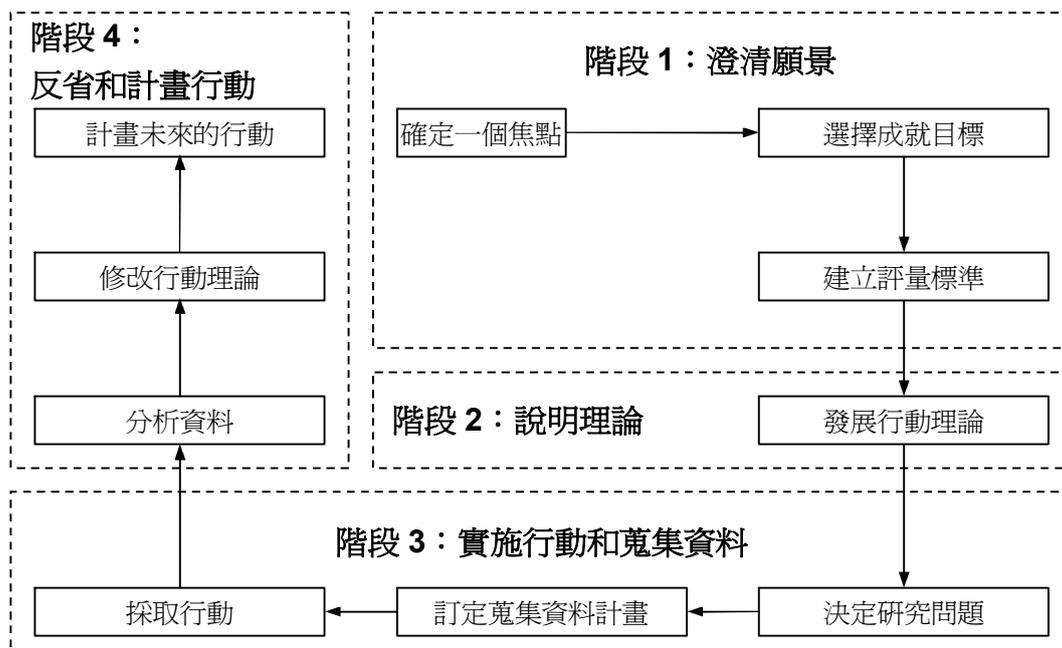


圖 1 行動研究的循環  
(引自鄭博真譯，2008：1-9)

#### 四、研究資料蒐集與分析

本研究所蒐集之資料包括研究者之教學活動設計與教學反省日誌、學生學習紀錄、觀察紀錄等。教學活動設計係依據研究目的，分別設計集中識字、閱讀理解與感官作文三大類教學活動；教學反省紀錄記載研究者於教學歷程中對於教學事件之感覺及省思；學生學習紀錄包括教學活動中學生所完成之學習單、測驗等；觀察紀錄為研究者於教學活動進行中，採軼事紀錄的方式記載學生參與教學活動之情形。

在資料分析上，參考 Miles & Huberman (夏林清等譯，1997：155) 之資料分析過程，研究者先閱讀依據上述來源所蒐集之資料，依據時間或類別進行初步歸類，然後採用質性分析歸納原則，將資料分成數個範疇進行主題式的討論，經詮釋性理解後做出研究結論 (如圖 2)。

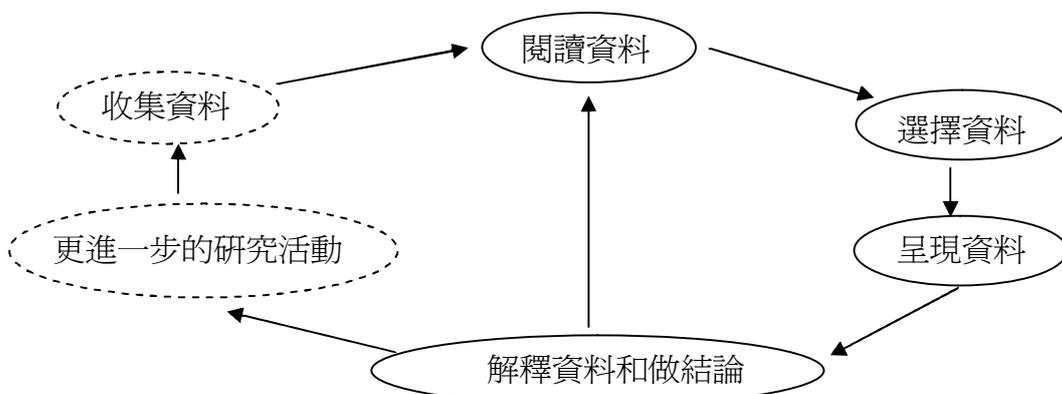


圖 2 研究資料的分析過程  
(引自夏林清等譯，1997：155)

## 肆、研究結果與討論

### 一、結合識字、閱讀、作文教學之學生學習成效

#### (一) 集中識字教學

本研究依據康軒版五年級下學期國語課本生字表，參考羅秋昭編著（2006）之《字族識字活用寶典》，選出「丁、工、巴、方、反、舌、卒、皆、崔、易、畏、帝、丕、皮、 、每、兌、藿、 、尙」等 20 個部件進行字族文教學，共教導 149 個單字。

在第一次進行字族文教學時，先向學生說明在漢字組成中，某些字因為具有相同的部分而成為彼此有關連性的字族，這些字族的成員除了具有相同的部分外，有時候在字音和字義上也有相似的地方。如 字族的「辯、辨、辨、辦、瓣、辦」其發音都具有相同的聲符，有些甚至聲符和韻符都一樣。每一次的字族文教學活動分成四個流程，首先引導學生在兒語化的韻文中找出哪些字具有相同部件，並能指出該部件為何。如「跟我唱首兌字歌，銳悅稅脫閱不同，金屬磨尖多銳利，心中喜悅令人羨，有了收成要繳稅，脫去外衣好精神，閉門閱讀真開心。」在這首兒歌中，先讓學生一起朗讀韻文，然後要學生圈出具有相同部件的字，讓學生主動發現「兌」字族的「兌、銳、悅、稅、脫、閱、銳」等字。接著由教師說明每個字的意思，並請學生利用單字造一個自己瞭解意思的詞，並向同學說明。第三個步驟為習寫生字，讓學生把教導過的字書寫三次，並造一個自己最喜歡的詞。最後，則進行填空練習測驗，藉此瞭解學生學習的成效。

研究對象在研究前所施測的「中文識字量表」結果，依百分等級分析，除 B 生和 C 生外其餘均屬偏弱。因本研究所進行之教學活動僅針對五年級下學期之生字表進行識字教學，故未再以「中文識字量表測驗」進行後測。學生表現成效以學生參與教學活動之情形及字族文填空測驗進行分析，藉以瞭解集中識字字族文教學活動的成效。進行集中識字字族文教學活動的過程中，學生在進行辨認相同部件之字族時，參與度很高且均能很快就辨認出該部件之字族，且正確率很高，可見學生在辨認字形方面具有不錯的能力。經過字音、字義以及語詞講解後，所進行的填空練習測驗，學生一開始的表現不大理想，正確率僅有 30%~40%。而且在生字習寫部分，字體大多潦草不工整。這可能和學生識字能力不足以及書寫習慣有關。經過幾次的教學活動，學生在填空測驗上的表現有明顯的進步，以答對的正確率來看，E 生約為 50%，D 生和 F 生為 70%，其餘四人均能達 90%以上，其中以 G 生的表現進步最多。

這其中，或許會因為教導的字族文是學生過去曾經學習過的，學生較為熟悉，而增加了學生答提的正確率。例如：「 、每、兌」這三個部件的字族「辯、辨、辨、辦、瓣、敏、海、莓、梅、悔、兌、銳、悅、稅、脫、閱」等字，在完成教學活動進行填空測驗時，正確率均能達 90%。然而，從教學活動的參與、造詞的討論及生字的習寫上來看，全體一同朗讀韻文，讓學生主動發現具有相同部件的字，可以引起學生興趣，增進學習的專注度。由單字發表語詞，可以讓學生在語境中了解字義。最後的生字習寫，增加了學生對於字形的熟悉度。所以，集中識字教學在教導生字上應有不錯的效果。

## （二）閱讀理解教學

本研究在「偵錯」、「做摘要」及「做推論」等閱讀理解教學係採用台北市教師研習中心（2002）編印的《找一根釣竿：閱讀越快樂～後設認知閱讀理解教材》為教材，利用電腦及投影機展示文章，要求學生默讀文章，可以集中學生的專注度，且減少分別閱讀的時間。配合搶答、送獎品的活動，這三項教學活動成功地吸引了學生的焦點，讓學生在活潑的情境中進入教學活動，且在回答問題上，學生們多能達出正確答案。好幾次E生都因為期待著搶答活動，而來上課；平常不論是在班級上課或課後班學習都不太參與，甚至會影響教學活動進行的F生，也在這幾種活動中，能夠仔細地閱讀文章，然後做出判斷與選擇。至於「分析故事文章結構」則參考王瓊珠（2004）著《故事結構教學與分享閱讀》，設計學習單，先從回答選擇題的方式開始，然後請學生寫出故事體結構。因為要學生讀完文章後並寫出文章結構，所以這部分佔了本研究較多的教學時間。

「偵錯」教學活動，是在學生默讀文章後，要求學生指出文章當中錯誤或不合理的地方。藉此訓練學生的專注、記憶以及理解能力，引導學生在閱讀文章時能夠注意字句的正確性以及文章的前後脈絡關係。例如「婦人和母雞」（台北市教師研習中心，2002）這篇文章，其中便有三個地方在文章的脈絡中是矛盾不合理的，首先是婦人養了一隻母雞，卻說是老先生貪心不足；第二，婦人想拿出母雞肚子裡的金蛋，卻寫成婦人剖開了公雞的肚子；第三，則是婦人發現母雞肚子裡沒有金蛋，卻說成婦人非常高興。在教學過程中可設計學生舉手搶答活動，並提供獎勵品引發學生動機，增進教學的活潑性。先讓學生指出文章中不合理的地方，然後修正說出符合文章脈絡敘述的句子，讓文章前後能夠連貫起來。在每次的教學活動中安排這樣的搶答活動，不但能吸引學生的注意力，也是引起學生學習動機的好策略。

「做摘要」的教學活動，是希望學生能在閱讀文章後，能將文章的大意簡要地寫出來，這屬於影響閱讀理解的策略性知識之一，是閱讀理解中是非常重要的能力。在國語文課堂教學活動中有寫出「課文大意」的教學流程，這裡所說的大意就是做摘要。若是學生未經指導從文章分段大意開始練習起，就直接要求學生對文章整體做摘要，學生往往無法完成這項作業要求，這也是老師們常反應學生不太能主動找出課文大意的原因之一。所以，本研究從文章的分段摘要開始做起，並運用選擇題引導學生分辨文章重點，指導學生找出「人、事、時、地、物」等重點。例如「貓」（台北市教師研習中心，2002）這篇文章，分段摘要設計了三個選項，在教學過程中如同「偵錯」教學一樣，設計搶答活動，藉以增進學生學習動機，然後引導學生指出正確的選項。若學生選出錯誤的選項，則引導學生利用刪除法，試著拿掉不影響文章意思的句子，找出段落大意。也可利用書寫文章的結構，說明文章段落重點經常會出現在段落的開始或結尾。如「貓」的第一段，是先分別說出中國和歐洲的例子，再進行綜合最後說出段落大意；第二段則是先說出段落大意，再推演出老虎、豹、波斯貓、喜馬拉雅貓等不同的貓科動物。這樣一來，教導做摘要的同時，也指導了學生寫作的要領。

「做推論」教學活動，則是在文章中留下空白處，讓學生在閱讀文章後，依據前後脈絡填入適當的詞句。這個活動可以讓學生運用背景知識，在文章中找線索，一邊

閱讀一邊檢視自己是否讀懂文章。老師也可藉由學生的回答，了解學生是否明白文章的意思。不過，有些文章留空的地方，並沒有標準答案，只要前後脈絡能夠連貫、不矛盾，便是「正確」答案。例如在「養鳥」（台北市教師研習中心，2002）這篇文章中的第三個空格處，除 A 生填寫「緊張」外，其他學生都是填寫「害怕」或「怕」。請 A 生說明為何海鳥的感覺是「緊張」，A 生回答驚慌失措的樣子就是很緊張的樣子。然後又請學生思考，在這個句子中，「害怕」和「怕」用哪一個比較適合，結果學生選了「害怕」。最後研究者說明，不論是「緊張」、「害怕」或是「怕」都是正確答案，參考別人的想法，然後經過自己的分析，有理由、有依據做出最適合文章前後關係的答案就是對的。

文章的結構知識可以幫助讀者在閱讀時建構起文章的鉅觀結構，分辨出哪些是重要的訊息哪些是不重要的訊息，讓讀者藉由對文章結構的了解進而理解文章的意義。不同的文體有不同的結構，故事體或說明文體都是高年級應學習的文章。本研究之對象雖為五年級，不過他們過去並未接受過文章結構分析的教導，且在國小階段，描述圍繞著特定主題而發生的人、事、時、地、物的故事體，是學生閱讀文章的大宗，加上故事體的文章通常具有明顯的主角、情境、主要問題或衝突、解決問題的經過、以及結局等結構成分，教易於分析。所以，本研究便選擇故事體做為文章結構分析的主題，並且利用王瓊珠著（2004）《故事結構教學與分享閱讀》一書中的故事體文章，做為結構分析的教材。

故事體結構分析教學流程先由教師說明故事體文章所具有的主角、情境、主要的問題、事情的經過、主角的反應、故事的結局等六項結構之後，指導學生閱讀故事體文章，然後共同討論發表這六項結構分別出現在文章的哪些地方，最後便引導學生自行閱讀故事體文章，並練習分析故事體這六項結構。在故事體結構的分析練習中，學生能很快理解主角、情境及結局的意思，並在文章中找出這三項故事結構。主要問題、事情經過和主角反應則需要較多的指導與練習，學生才能理解並分析。尤其是事情的經過部分，學生不是不知從何說起，便是說得太多。如在「長滿青苔的怪石頭」這篇故事的分析中，D 生所寫的事情經過是：『狐狸來到大象的家，大象在門口吃香蕉，狐狸也想要吃，於是對大象說：「大象，天氣真熱，要不要到涼快的地方走走？」大象和狐狸一起散步，走著走著，「你看，那是什麼？」狐狸說。「哦！那是一塊長滿青苔的怪石頭」「咕咚」大象倒下了，狐狸跑到大象家，把香蕉全搬走。』B 生則是這樣寫「狐狸發現有一塊長滿青苔的石頭，就在想要怎麼利用這個秘密。他就騙了森林裡的許多動物，但最後沒有騙到小花鹿。」D 生顯然沒有掌握描述事情經過的重點，說了一些旁枝末節的事情。因為事情的經過往往貫穿著整個故事，如何精要的敘述出來，是指導的重點。

在這項教學中，因為需要運用句子敘述事情，所以除了閱讀理解能力外，也可以在學習單上了解學生的寫作能力。同樣是「長滿青苔的怪石頭」這篇故事，G 生所寫的故事結局是「狐狸說了很多騙人的最後狐狸又騙了回來。」除了有錯字外，他所寫的句子不完整，無法表達出心中的意思，需要經過問答引導，才能表達出心中的想法。經過九次的練習，其中三次是選擇題選項練習，六次是學習單的習寫，七位學生在學

習單的完成度上都有所進步，只是程度不一。例如 E 生一開始只能完成二、三項結構，後來雖句子表達不完整，但已能夠寫出六項結構。B 生的表現則是出乎意料之外，他雖在閱讀理解困難篩選測驗中表現出的閱讀理解能力為偏弱，但是在故事體結構分析教學中，卻能夠很快地了解故事體結構並進行分析，也能運用正確的句子表達出想法。整體說來，D、E、F、G 生在這項學習單的完成度方面，明顯落後。尤其是 E 生和 F 生，在事情的經過這一項結構分析上，經常是空白的。

### （三）感官作文教學

感官作文教學主要是指導學生運用視、聽、味、嗅、觸等感覺器官自環境中獲得感官經驗，然後透過「聯想、深思、組合、創造」的原則將感覺經驗表達出來。這些感官作用其實在學生的日常生活中無時無刻不運作著，只是未能敏銳的察覺、深刻的感受，所以無法用語言文字表達出這些豐富的經驗。所以，培養學生敏銳的觀察力、創造心像發揮想像力以及學習文字的表達是感官作文教學的三大目標。

教學活動流程中，首先由教師利用各種感官經驗描寫的句子，讓學生主動發現這是描寫哪種感官所獲得的經驗，每種描寫舉出多種例子，引導學生了解怎樣的描寫會比較深刻逼真。例如：「一枝舊鉛筆。」、「一片綠色的葉子。」、「窗外有一棵很高的松樹。」、「校門口的大葉欖仁樹長出了嫩綠的新芽。」這四個句子都是視覺的描寫，但觀察的焦點可以是材質、顏色、形狀。又如「口香糖咬起來很有彈性。」、「甜美多汁的味道像清澈的流水順著喉嚨流到肚子裡。」這二個句子都是味覺的描寫，但第二句透過了譬喻和過程的描述，讓味覺的感受更加深刻地傳達給了讀者。除了多元化的焦點觀察和豐富生動的描寫外，也指導學生對同一個事物可以用不同的感官去感受，讓事物呈現多樣化的風貌。

研究者呈現一朵花的圖片，指導學生從各種感官經驗、心中感受或是發揮想像寫下一句描述這朵花的句子。學生寫下的句子部分如下，視覺：「一朵美麗的花。」、「一朵很努力的花。」、「一朵美麗又漂亮的花朵。」聽覺：「它用風當它的音樂，讓它也可以一起唱。」、「我聽到了一朵花很開心的唱歌。」、「聽到蜜蜂在花的身旁嗡嗡的叫著。」嗅覺：「撲鼻的花香。」、「聞到了非常清香的味道。」、「我聞到了花淡淡的香味。」觸覺：「滑滑軟軟的。」、「摸到花蕊的時候，有粉粉的感覺。」、「我想摸一摸一定很舒服。」其他的感覺：「感覺很有朝氣。」、「很安詳，因為它無憂無慮。」、「很輕鬆的感覺。」心中的感受：「讓我覺得這個世界真美。」、「很舒服，又可以讓我把不好的事情拋到九霄雲外。」想像：「一隻很多手的外星人。」、「有很多嬰兒跟這朵花一樣，很安詳、很可愛、美麗呢！」、「讓我想到我在一望無際的美麗花海裡。」整理學生所寫的句子後，呈現給全體學生相互觀摩，並請學生發表自己所寫的句子有什麼想法。例如 G 生看到的是一朵努力的花，因為他認為花朵也是經過努力才能綻放出美麗的樣子。D 生看到花蕊向外伸展的樣子，就覺得那像外星人的觸手一樣。從這些句子可以發現，學生在圖片情境的引導下，的確可以發揮不錯的觀察力和想像力。

經過句子的練習後，研究者利用一篇描寫鉛筆的範文，說明透過仔細的觀察，然後從詳細描述各種觀察焦點所得，可以讓人看了描述就知道寫的是什麼東西。這個教學活

動有二個部分，第一個部分是發給學生一片研究者準備的樹葉讓學生練習描寫，第二個部分則由學生選擇教室內的一項物品來描寫。從學生的描寫中，發現學生已能從顏色、形狀、大小、新舊等等不同角度進行觀察，同時還能發揮聯想，說出心中感受。不過，在文句的通順、完整以及錯字方面尚待加強。這個教學活動，除 F 生仍不能寫出豐富的句子外，其他學生都可以看到明顯的進步。如 B 生寫的「一片葉子」：

我的這片葉子是已經有點枯萎了！它的中間有些裂掉的痕跡，葉緣有點缺角而它的葉面上有一點一點的黑色豆豆。

葉子的顏色是咖啡色。而且它的葉脈都是咖啡色。感覺它像老人一樣。它很小個。薄薄的一片。上面有我簽名。它差不多有十公分左右的長。它的根完全是黑色的。這片葉子是一位老人。葉子中間的裂痕有可能是被人踩過所以才這樣。

B 生的描寫中，有些地方會出現兒童的慣用語，或是用了錯誤的名詞，經教師的問答後，指導學生共同訂正。例如：「黑色豆豆」其實是要描述葉面上一片一片黑色的斑點，但學生習慣用「豆豆」來指示斑點。因為葉子已經枯黃了，枯黃的葉面加上一小塊一小塊的黑色斑點，就像是老人斑一樣，所以後面提到了葉子就像老人一樣。另外，所謂葉子的根，也是 B 生想當然爾的說法，經他指出位置後，同學們就能立刻指正那個地方叫做葉柄。

在聽覺摹寫的部分，研究者指導學生從周遭的聲音、最難忘的聲音、最害怕的聲音、最喜歡的聲音、最大的聲音、最小的聲音等幾個方面，讓學生練習聲音的描寫。有些學生對聲音的描寫令人覺得富有想像力及創造力。例如因為秋天有新竹有名的九降風，當它吹過學校的大樹，加上小朋友下課時的吵鬧聲，讓 A 生認為「秋天來臨時，樹葉會被風吹，下面還有許多的人在聊天。」是最大的聲音。F 生認為「剛到春天的時候，會有一道很大聲的春雷。」是最大的聲音。G 生認為「在一個人煙稀少的地方大叫」能夠製造出最大的聲音；「媽媽唱歌的聲音」是記憶深刻的聲音。B 生認為「手上的鉛筆慢慢輕輕的放下」，是最小的聲音；「媽媽回來時的腳步聲」是最難忘的聲音。從學生寫出來的各種聲音，可以了解學生觀察注意的焦點，也可以進一步認識學生的日常生活經驗，進而指導學生寫出他所熟悉的經驗與事物。

想像力的寫作引導教學部分，研究者利用《蒼蠅》（洪翠娥譯，2002）這本書向學生說了這個一個男人變成蒼蠅的故事，然後請學生從各種感覺經驗寫下「假如我是一隻蒼蠅」的文章。這個教學活動除了 E 生和 F 生外，其他學生都能從學過的感官練習中，描寫出想像中的感受。綜合學生所寫的文章，可以發現髒亂的食物、飛翔、與人類的關係是學生描寫蒼蠅的幾個重要部分。

從感官練習作文教學中發現，學生的寫作能力並非短時間就能夠有明顯的進步，但是藉由各種感官摹寫的指導，可以引導學生從多方面去思考寫作的內容，進而充實寫作的豐富性。尤其，從短句的練習中，可以看出學生有非常豐富的聯想力或想像力，經由老師的提問與同學間的討論，透過這種鷹架的建構，能夠開挖掘出學生的創造力，開發出多元的思考方向。所以，從短句的練習著手，加上問答與討論等教學活動的安排，是感官作文教學有所成效的重要過程。

## 二、結合識字、閱讀、作文教學做為國語文補救教學之可行性分析

### （一）課程編排方面

本研究之補救教學課程，因為顧及學生放學時間以及家長接送方便，所以安排在每週三下午上三節課。連續三節課的安排，有助於進行識字、閱讀與作文三項教學活動的整合，並隨教學情況隨時調整各項教學活動所佔的比例。學生在集中式的課程安排中，也能同時獲得識字、閱讀理解與感官作文的練習，並且在教學活動中完成各項作業，以避免增加學生的回家作業量，降低了學生參加補救教學的動機。

不過，每週一次上三小時的安排，課程內容的可以有較好的整合性，但是在學生的學習上，練習的間隔時間稍嫌太久，每次上課都需要花較長的時間聯結起上次的課程內容，以便進入新課程。如 A 生、E 生和 F 生就較不容易進入教學情境中，尤其在感官作文教學中更為明顯。其次，每週上一次，也讓學生常常需要輔導組長催促上課時間準時，這些學生原本學習動機就較低，上課間隔時間太長，容易讓學生找到缺席的藉口。

### （二）教學設計方面

本次的教學活動結合了識字、閱讀與作文三項教學活動，這三項活動是以分別教學的方式進行。因為在課堂國語文的教學活動中，這三項教學都包含在以讀書為核心的混合教學中，所以學生對於這樣的補救教學設計是熟悉可以接受的。例如在集中識字教學中學生能夠依據所學的字，主動的造詞或造句；在閱讀理解教學中，有關摘要的學習也和課文內容大意的摘錄有所關聯；感官作文教學則可以讓學生在作文上有較好的表現。

柯華葳（2009）曾指出，國小老師將較多的時間安排在生字教學，閱讀理解反而佔了較少的時間。在本研究的故事結構分析教學中，從學生學習單的完成度來看，發現學生對於故事結構分析是較不熟悉的，尤其是主要問題，故事的經過和主角反映這三項，學生較不容易掌握重點。本次的教學過程中，一開始集中識字教學佔了較多的時間，從學生在作業完成的表現上也有所進步，不過這也壓縮了閱讀理解和感官作文的時間。識字教學較容易在短時間內看到成效，閱讀理解和作文則需要長時間的能力培養，這也顯示出閱讀理解和作文需要在教學設計上有更多的時間指導。如果能夠將閱讀理解中的故事結構分析教學，和感官作文教學作更緊密的整合，在學生讀寫能力的提升上，應會有更好的成效。

另外，本研究所進行的識字、閱讀和作文教學，較偏重於技巧的訓練，和國語文教科書的內容練習較無關係，短時間內無法比較出這樣的教學模式是否對於學業成就有立即的提升效果。

### （三）教學實施方面

有效教學的研究顯示，教學實施要達到良好的成效，需要具備清晰授課、多樣化教學、任務取向教學、引導學生投入學習過程、確保學生成功率等有效教學之策略（郝永威等譯，2007）。本研究在進行教學活動之前，便清楚的告知學生學習重點及目標，希望在經過一連串的教學後，能夠在識字、閱讀理解及作文表現上有所進步。同時也說明，

本教學活動之設計並非依據課本內容編排，而是針對各項技巧加強練習，希望在教學後能對它們的讀寫能力有所增進。在教學活動過程中，按邏輯順序、循序漸進地呈現教材；採用說明、展示、討論、實作等多種教學活動，並運用資訊視聽設備等教學資源呈現教材；教學前參考各類教材資源，編寫教學材料與活動設計；適時鼓勵肯定學生表現，引發學生學習動機，並提升學生上課的專注程度；教學過程中安排學生練習時間，並及時檢討、討論學習結果，增進學生的學習成功率。透過這些有效教學策略的安排，配合集中識字、閱讀理解、感官作文的教學設計，發現多樣化的教學活動設計有助於引起學生學習動機，增進學生上課的參與度，適時變換教學策略也能提升學生學習的專注度。

在這幾項有效教學策略中，因時間因素，確保學生成功率方面較無法落實。尤其是故事結構分析和感官作文方面，要求學生在教學流程中完成，往往因為時間緊迫，部分學生便無法完整地達到作業要求。尤其是 A 生、E 生、F 生和 G 生，在起點行為就落後的情形下，作業完成度較差，字體也較潦草。

#### （四）學生因素方面

學習動機的輔導是學業低成就學生在進行相關補救教學的同時，需要一併注意並加強，才能在學習上獲得較好的成效（李麗君，2008）。在本研究的對象中，F 生的表現最不穩定，經常會干擾教學活動的進行，或是抗拒不學習。經過和導師的聯繫後，了解他在課堂教學中也經常發生相同的情形，例如隨意發言、上課遲到、與同學發生口角、睡覺、字體潦草、未完成作業等等，導師還說在補救教學的學習上，該生是比較認真學習的了。F 生是單親家庭子女，有一位姊姊，媽媽非常關心該生的學習情形，經常和導師聯繫，也曾到教室了解該生補救教學的上課情形，教養方式是嚴厲甚至會體罰，媽媽還抱怨說打了也沒用。E 生也是單親家庭子女，在家中因無人教導，經常常時間玩電腦遊戲，他姊姊還曾告訴研究者，在家中 E 生和爸爸還會相互搶電腦遊戲玩。為了回家玩電腦遊戲，E 生經常在教學活動進行中寫回家作業，而不理睬教學活動的實施，也有幾次缺席未參加補救教學。E 生在整個作業的完成上來說，是比較差的。不過，F 生和 E 生在閱讀理解教學中的「偵錯」、「做摘要」、「作推論」等的搶答活動上非常專注投入，對於能夠獲得小獎品是興趣勃勃。所以，運用多元的教學活動，吸引學生注意力，提供學習成就並引發學習動機，在學業低成就學生的補救教學上是非常重要的。

補救教學若非由導師進行，實施補救教學的人員需與導師保持密切聯繫，也要了解學生家庭狀況，適時與家長聯繫。本研究的教學活動是由校長親自實施，因為校長的身份較能了解學生各方面的資訊，所以對學生的情形有較清楚的了解。另外，或許是校長身份的關係，讓學生在上課時較能維持秩序，所以導師才會說學生上補救教學時比較聽話。不過，一週一次的上課，還是讓研究者不易和學生建立起關係，在國小階段，師生關係的親疏應會影響補救教學的成效。

#### （五）教學資源方面

本次的教學實施，有攜手計畫的經費補助，所以在教材、教具及學生上課用品上，如：參考書籍、資料、學生獎品、教學設備等，都能夠有充分的供應，這對於教學活動的進行及教學成效應有所幫助。教學設計上，有了足夠的參考資料，才能進行教學活動

設計。教學活動的進行，配合了電腦和投影機的運用，在教材展示上能夠節省時間順利實施，讓教學活動更有效率，也吸引了學生的注意力。另外，由於研究者的校長身份，也較能整合資源有助於教學的實施。如主任、組長、導師的聯繫，計畫的撰寫、表格的填報，教學設備的使用等，都是一般班級導師較無法掌握的資源。

綜合各項教學結果的分析，若能整合資源，提供補救教學之運用，並且在課程編排上注意分散教學與練習的時間間隔，教學設計上加強文章內容與作文的結合，適時運用有效教學策略，多了解學生並建立良好的師生關係，輔導學生逐步建立起學習動機。結合識字、閱讀與作文的教學，應能做為國語文教學補救教學模式之用。

## 伍、結論與省思

經由教學實施歷程與研究結果的分析，本研究歸納出下列幾點結論：

### 一、集中識字教學對於識字成效有立即的效果

透過部件分析將相關聯的字集中起來進行教學，並結合識字、造句、習寫以及測驗等教學活動，發現學生對於教過的生字在填空測驗上，有良好的表現，且能夠經由教學的次數而逐次進步。

### 二、多元化的教學活動設計有助於提升學生學習動機

不同的教學內容，配合相關的教學活動設計，動靜交錯的安排，如教師說明、默讀、習寫、測驗等靜態活動，搭配搶答活動、同儕討論、共同訂正等動態活動，可以調節教學節奏，增進學生的學習興趣，提升學習的專注力。此外，善用教學媒體，如電腦、投影機等，並結合有效教學策略，可以提升教學過程的效率及教學成效。

### 三、故事結構分析教學需要較長時間的訓練

相較於識字，閱讀理解是學生較弱的部分，需要多安排教學時間。故事結構分析，需要學生寫出文章結構，所以需要的時間也較長。此外，能夠將故事結構分析與作文教學進行整合，讓學生應用故事結構於作文組織結構中，可有助於提升作文的能力。

### 四、感官作文教學是引導學生練習作文的起點

從學生在感官作文教學的作業中，可得知學生有豐富的聯想力與想像力。透過教師指導運用各項感官經驗，學生可以從更多方面認識外在事物，藉此並開啓作文的起點。但是，若要看到學生完整作文的成效，則需長時間的指導。

### 五、實施補救教學的間隔時間不能太長

教學、練習、測驗的反覆循環，是補救教學的重要流程，間隔時間太久會讓這三個環節無法產生連續性。從學生對教學活動成效的延宕效果上發現，一週一次三小時的設計似乎間隔時間太久，若能縮短間隔時間，教學成效會更好。

## 六、補救教學需要整合各項資源投入

實施補救教學之低成就學生，因為特殊需求，教師要花費較多的時間設計教學，並運用教學媒體讓教學活動活潑生動，引起學生學習動機。所以，需要投入較多的資源。除了物力資源外，人力資源的整合，提供教學團隊的合作，有助於補救教學活動順利實施。

弱勢家庭學生是國民教育階段急需關注的一群，尤其是弱勢家庭的學業低成就學生，他們在學習上更是處於不利的地位，如果在此階段沒有養成良好的學習習慣，獲得學習成就感，很快的就會喪失學習的動機。國語文具有工具學科的特性，若未能對於學習落後學生在班級教學之外提供補救教學的機會，不但語文能力之培養受到影響，其他學科之學習也無法獲得良好的發展。在本研究中，發現研究對象在實施識字、閱讀理解及作文之整合教學模式後，對於基本語文讀寫能力有所助益。教師在班級教學上經常因為學生能力的不同，影響教學活動設計與實施，若能長期關注學生學習情形，了解學生需要，參考各種補救教學模式，針對學生弱點實施補救教學，相信有助於弭平教育機會不均等所產生的效應，打破社會階級複製的現象，讓教育正義的理念得以宣揚。

## 參考文獻

- 王淑貞(2002)。**感官觀察活動與過程導向寫作教學對學童寫作表現與態度之比較研究**。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。未出版。
- 王瓊珠(2004)。**故事結構教學與分享閱讀**。台北：心理。
- 台北市教師研習中心(2002)。**找一根釣竿～閱讀越快樂：後設認知閱讀理解教材**。台北：作者。
- 朱仲謀譯(2006)。**行動研究導論**。台北：五南。
- 江惜美(1998)。**國語文教學論集**。台北：萬卷樓。
- 老志鈞(2000)。**掌握漢字特點的識字教學法-分析比較**。**中國語文通訊**，53，1-9。
- 何三本(2002)。**九年一貫語文教育理論與實務**。台北：五南。
- 李玉梅譯(2009)。**閱讀的力量：從研究中獲得的啓示**。台北：心理。
- 李麗君(2008)。**學習動機與輔導**。載於台灣心理學會教育心理學組(合著)，**我可以學得更好：學習診斷與輔導手冊【高年級版】**，235-260。台北：心理。
- 杜正治(1993)。**補救教學的實施**。載於李 吟(主編)，**學習輔導：學習心理學的應用**，425-473。台北：心理。
- 杜淑貞(1986)。**國小作文教學探究**。台北：學生。
- 周碧香(2008)。**識字教學**。載於王珩等(合著)，**國語文教學理論與應用**，149-180。台北：洪葉。
- 林清山譯(1991)。**教育心理學：認知取向**。台北：遠流。
- 林鍾隆(2001)。**愉快的作文課**。台北：螢火蟲。
- 柯華蕓(1993)。**語文科的閱讀教學**。載於李 吟(主編)，**學習輔導：學習心理學的應用**，307-349。台北：心理。

- 柯華蕙 (1999)。閱讀理解困難篩選測驗。行政院國家科學委員會印行。
- 柯華蕙 (2006)。教出閱讀力。台北：天下。
- 柯華蕙 (2009)。培養 Super 小讀者。台北：天下。
- 洪月女譯 (1998)。談閱讀。台北：心理。
- 洪 蘭 (2001)。面對二十一世紀的挑戰：一個國小老師如何準備自己。全國兒童閱讀種子教師研習會手冊。教育部。
- 洪翠娥譯 (2002)。蒼蠅。台北：三之三。
- 夏林清校閱、鄭博真譯 (2008)。行動研究實作指引。台北：華騰。
- 夏林清等譯 (1997)。行動研究方法導論：教師動手做研究。台北：心理。
- 孫晴峰 (1999)。炒一盤作文的好菜。台北：東方。
- 郝永威等譯 (2007)。有效教學法。台北：五南。
- 張新仁 (2001)。實施補救教學之課程與教學設計。教育學刊，17，85-106。
- 張新仁、韓夢蓉 (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。
- 郭妙芳譯 (2004)。飛向閱讀的王國。台北：阿布拉。
- 陳弘昌 (1999)。國小語文科教學研究。台北：五南。
- 陳正治 (2008)。國語文教材教法。台北：五南。
- 陳淑麗等 (2006)。原住民學生國語文補救教學方案前驅研究。當代教育研究，14 (4)，63-98。
- 陳鳳如 (1993)。活動式寫作教學法對國小兒童寫作表現與寫作歷程之實驗效果研究。國立台灣師範大學心理輔導研究所碩士論文。未出版。
- 陳鳳如 (1998)。改進寫作之探討。林清山 (主編)，有效學習的方法，109-124。台北：教育部。
- 國立編譯館 (1987)。國民小學國語科教學指引。台北：國立編譯館。
- 曾坤暘 (1988)。怎樣教好作文。台北：水牛。
- 黃沛榮 (2003)。漢字教學的理論與實際。台北：樂學。
- 楊 瑩 (1998)。教育機會均等。載於陳奎 主編，現代教育社會學，269-314。台北：師大書苑。
- 楊裕賢 (2008)。寫作教學。載於王珩等 (合著)，國語文教學理論與應用，253-308。台北：洪葉。
- 廖傑隆 (2004)。國小語文領域本國語文集中識字教材暨課程設計之研究，台北教師研習中心教育專題研究。台北：台北市教師研習中心。
- 歐用生、吳敏而 (1994)。大陸小學語文科教育內容之研究。教育研究資訊，2 (6)，21-40。
- 蔡雅泰 (1995)。國小三年級創造性作文教學實施歷程與結果之分析。國立屏東師範學院出等教育研究所碩士論文。未出版。
- 謝錫金 (1994)。中文教育論集第二輯上冊。香港：香港大學課程學系。
- 羅秋昭 (1998)。尋找作文的源頭。國小作文教學語文化互動學術研討會論文集，53-62。國立花蓮師範學院語教系。

- 羅秋昭（1999）。**國小語文科教材教法**。台北：五南。
- 羅秋昭（2006）。**字族識字活用寶典**。台北：小魯。
- 羅肇錦（1993）。**感官作文～武松打虎**。台北：圖文。
- 蘇伊文（2008）。閱讀教學。載於王珩等（合著），**國語文教學理論與應用**，219-252。台北：洪葉。
- 蘇宜芬（2004）。閱讀理解的影響因素及其在教學上的意義，**教師天地**，129，21-28。
- 蘇宜芬、林清山（1992）。後設認知訓練課程對國小低閱讀能力學生的閱讀理解能力與後設認知能力之影響，**教育心理學報**，25，245-267。