

詞彙導向之繪本教學對國小學習 障礙學生閱讀表現之研究

邱小芳 詹士宜
台南市海佃國小 台南大學特教系

摘 要

本研究旨在探討詞彙導向繪本教學對學習障礙學生的閱讀學習成效。詞彙導向之繪本教學是指於繪本教學中運用繪本的特性及文句脈絡教學法，教導學生詞彙意義，期望藉由繪本閱讀與詞彙意義的瞭解，能增進學生的閱讀表現。

本研究採用單一受試跨受試多試探設計，以三位二年級學習障礙學生為研究對象，進行六個單元之繪本教學。探討學生在詞彙能力測驗、閱讀流暢度及閱讀理解測驗之表現，並進行說明。最後，進行受試者及其導師之社會效度分析。本研究結果顯示：

- 一、「詞彙導向之繪本教學」對國小學習障礙學生，在詞彙能力測驗上，具有立即成效與保留成效。
 - (一) 在認讀詞彙測驗上具有立即成效與保留成效。
 - (二) 在詞彙意義測驗上具有立即成效與保留成效。
- 二、「詞彙導向之繪本教學」對國小學習障礙學生，在繪本之閱讀流暢度上，具有立即成效與保留成效。
 - (一) 在繪本之平均一分鐘朗讀字數上，具有立即成效與保留成效。
 - (二) 在繪本之朗讀正確率上，具有立即成效與保留成效。
- 三、「詞彙導向之繪本教學」對國小學習障礙學生，在閱讀理解測驗上，具有立即成效與保留成效。
- 四、學習障礙學生及其導師對「詞彙導向之繪本教學」予以支持肯定。
根據上述結論，研究者分別對教學與未來相關研究提出建議。

關鍵字：詞彙導向、繪本教學、學習障礙學生、閱讀表現、閱讀流暢、閱讀理解

壹、緒論

一、研究背景與動機

在21世紀資訊發達的時代裡，生活四周處處充滿了文字，閱讀成了生活中不可或缺的一部份。Trelease (2001) 將閱讀的好處歸納為：你讀得愈多，就知道得愈多；知道愈多，就愈聰明（沙永玲、麥奇美、麥倩宜譯，2002）。國際學生能力評估計畫(Programme for International Student Assessment, PISA) 的定義也顯示，閱讀能力愈強的人，愈有能力蒐集、理解與判斷資訊以達成個人的目標（齊若蘭、游常山、李雪莉，2003）。

因為瞭解到了閱讀的好處，所以近年來世界各國颯起了一道推廣閱讀的旋風，國內各界也開始意識到閱讀的重要性，紛紛推動閱讀相關計畫。教育部於2001年起連續推動國小兒童的閱讀計畫；民間也發起「希望閱讀專案」及「愛的書庫」（希望閱讀，2007；財團法人台灣閱讀文化基金會，2007）。由此可知，國內各界對於閱讀極力的推廣與重視，尤其兒童時期是閱讀養成的關鍵期。

Indrisano和Chall(1995)將閱讀分為六個發展階段，而國小一年級至三年級之兒童正好處於其中的識字期及流暢期。這兩個時期的學生，正開始學習如何將字與音相連結，以建立閱讀的流暢性，更是閱讀困難是否能夠改善的時機（王瓊珠，2001b）。此外，美國「啟蒙方案」（Head Start）也確定，早期的介入能提供高危險群學前兒童一定的學習成效（莊麗娟、侯天麗、邱上真，

2003）。因此，在進入小學階段後，若未能及早對處於識字期或流暢期的高危險群兒童持續提供介入服務，隨著年級的增長，將可能使得這群兒童的問題逐漸加劇，甚至對學習失去信心和動機。因此，提早介入閱讀指導能夠及早建立兒童正確的閱讀概念，發展出閱讀歷程應具備的能力。

閱讀是一個複雜的歷程，個體必須具備「識字」與「閱讀理解」兩種能力，才能進行流暢且有意義的閱讀。王瓊珠（2001b）歸納1978年至2000年國內107篇閱讀障礙相關研究，發現研究主要集中探討識字教學，以及與閱讀能力直接或間接相關之認知因素，佔了全部文獻50%以上。然而，王瓊珠（2001b）也發現識字教學研究多數從中文字的特色著手，因為範圍特定所以研究成效較為顯著，但相對的其遷移效果也較有限。此外，因為成效評量缺乏閱讀，無法得知學生是否能將識字類推至篇章閱讀中，所以部分研究（呂美娟，2000；施惠玲，2000）建議將識字教學融入閱讀中以提升研究結果。因此，近年來已有研究者開始運用繪本進行相關語文教學研究，但多數研究集中於提升兒童閱讀理解、寫作能力或閱讀動機上，對基礎之識字能力研究較為缺乏。

然而，過去教學研究顯示，若閱讀教學的重點仍是以識字技巧為主，其識字成效仍是無法有效類化到閱讀理解中（王瓊珠，2001b）。鄭昭明（1981）研究也顯示，字在「詞」裡比在「非詞」裡容易辨識，此種「詞優」效果顯示了，學生在閱讀時必須借助他們既有的語彙經驗、語詞的識別及相關的背景

知識，來幫助他們理解文章內容。

而國內外相關研究發現（方金雅，2001；吳淑娟，2001；歐素惠，2003；Aaron & Joshi, 1992），詞彙能力和閱讀理解間有顯著相關，藉由詞彙教學能增進兒童的閱讀理解能力。Nicholson（1999）也提到閱讀理解需要對詞義有所瞭解，因此對於閱讀理解能力差的讀者，必須改善其詞彙能力（歐素惠，2003）。因此，對於識字或閱讀理解上有困難的學習障礙學生而言，想要改善其閱讀成就表現，首先必須帶領學生進入閱讀，藉由閱讀增進其基礎詞彙能力，進而提升其閱讀理解能力。

綜合以上所言，本研究以國小低年級學習障礙學生為教學研究對象，藉由繪本閱讀帶領詞彙學習，讓兒童於閱讀中學習詞彙，探討詞彙導向之繪本教學對學習障礙學生閱讀表現之成效。

二、研究目的與待答問題

本研究之研究目的如下：

- （一）探討「詞彙導向之繪本教學」對國小學習障礙學生詞彙能力表現之成效。
- （二）探討「詞彙導向之繪本教學」對國小學習障礙學生閱讀流暢度表現之成效。
- （三）探討「詞彙導向之繪本教學」對國小學習障礙學生閱讀理解表現之成效。
- （四）探討學習障礙學生及其導師對「詞彙導向之繪本教學」之看法。

依據研究目的擬定待答問題如下：

- （一）「詞彙導向之繪本教學」對國小學習障礙學生，在自編之詞彙能力

測驗的立即成效與保留成效為何？

- 1.在自編之認讀詞彙測驗是否具有立即成效與保留成效？

- 2.在自編之詞彙意義測驗是否具有立即成效與保留成效？

（二）「詞彙導向之繪本教學」對國小學習障礙學生在繪本之閱讀流暢度的立即成效與保留成效為何？

- 1.在繪本之平均一分鐘朗讀字數是否具有立即成效與保留成效？

- 2.在繪本之朗讀正確率是否具有立即成效與保留成效？

（三）「詞彙導向之繪本教學」對國小學習障礙學生在自編之閱讀理解測驗的立即成效與保留成效為何？

（四）瞭解學習障礙學生及其導師對「詞彙導向之繪本教學」看法為何？

三、名詞解釋

（一）繪本：「繪本」是運用一組連貫的圖畫來表達一個故事（郝廣才，2006）。繪本的圖畫與文字必須相互配合（方淑貞，2003；林真美，1999；林敏宜，2000）。本研究中選用繪本之方法，乃是採用Fry（2002）提出之質性與量化結合方式篩選繪本。最後選出八本繪本，其中六本為教學教材，兩本為備用教材。

（二）詞彙：是「詞」的總稱，教育部（2000）在《國小學童常用字詞調查報告書》中將詞界定為：語句中具有完整概念且能獨立自由運用的基本單位。因此，本研究中所指的「詞」（word）是指句子中最小的且能獨立使用的意義單位。教學的詞彙是篩選自繪本出現率高，且受試者無法認讀的語詞。

(三) 詞彙導向之繪本教學：在本研究是指以繪本為教學教材，結合繪本特性與文句脈絡教學，讓學生於繪本閱讀中理解詞彙的用法，並藉由詞彙意義的理解，增進其閱讀流暢度與閱讀理解能力。

(四) 學習障礙學生：本研究之學習障礙學生是指經台南市鑑輔會鑑定之國小二年級學生，且智力正常（智商75以上）；中文年級認字量表（黃秀霜，2002）得分，對照年級分數低於2.0；閱讀理解困難篩選測驗（柯華葳，1999b）正確率小於.45者。

(五) 閱讀表現：本研究之閱讀表現包含了詞彙能力、閱讀流暢度及閱讀理解能力三種閱讀能力。

1. 詞彙能力：指受試者在自編的「認讀詞彙」及「詞彙意義」兩項測驗正確率，正確率越高表示其詞彙能力越佳。

2. 閱讀流暢度：指受試者朗讀教學之繪本全文文本，然後計算受試者平均每分鐘正確朗讀字數，及朗讀全文之正確率。

3. 閱讀理解能力：指受試者在自編之「閱讀理解測驗」之答題正確率，每份測驗皆為10題，填答正確率越高代表理解能力越佳。

本研究之閱讀表現即是此三種測驗之得分，得分越高表示受試者閱讀表現越佳。

四、研究限制

從研究對象、研究工具及研究設計進行說明。

1. 研究對象的限制：本研究對象是三名國小二年級學習障礙學生，採用單

一受試跨受試多基線研究法探討學生於教學後的閱讀表現，為小樣本實驗教學研究，因此研究的結果並不適於推論至所有學習障礙學生。

2. 研究工具的限制：本研究在詞彙意義測驗的編製上，並未進行相關之預試，因此容易造成每份測驗在題目難度上的不同，而影響受試者於每份測驗結果之得分表現，或造成趨勢變動無法穩定。

3. 研究設計的限制：研究中設計處理期時，當學生一分鐘朗讀速度能達到100字（陳惠琴，2006）以上即表示穩定。但研究過程中，三位受試者在一分鐘朗讀字數上雖大幅增加至50至70字，但仍是無法達至100字的穩定狀態，顯示每分鐘100字對受試者而言仍是較為困難。

貳、文獻探討

一、閱讀的理論基礎

世界已進入知識世紀，一切的競爭與價值都以知識為主，而一切知識的基礎就是從「閱讀」開始（齊若蘭、游常山、李雪莉，2003）。因此，閱讀具有其重要性，對於國家未來的主人翁而言更是如此。

(一) 閱讀的重要性

經濟合作發展組織（OECD）於國際學生能力評估計畫（PISA）報告中指出，15歲的青少年不可能在學校裡學到所有成年後需要的知識與技能（齊若蘭等人，2003）。因此，學校除了教導兒童課程知識外，最重要的是要教導學生學會閱讀，體會閱讀的樂趣，培養閱讀

的習慣。因為，只有閱讀，才能讓學生擁有終身學習與自我學習的能力。

因為閱讀如此重要，近年來國內與世界各國莫不致力於閱讀活動與計畫的推展，希望藉由閱讀提升全民的知識，培養兒童面對未來的能力。因此，及早培養兒童養成閱讀習慣，提升兒童的閱讀能力與興趣，是目前教育的重要目標之一。

(二) 提早閱讀教學的重要性

近年來的研究指出，兒童在進入學校前，便能於生活中自然地發展出讀寫的學習（王瓊珠，2001a）。因此，早期介入指導兒童進行閱讀是可行的，而且Dirkin（1966）發現提早接觸故事書、識字和寫作的兒童，較一般兒童對文字有進一步的認識（王瓊珠，2004）。由此可知，提早閱讀能提供兒童豐富的語言經驗，提升兒童的認知能力。

從閱讀發展階段來看提早閱讀，可以發現有些學者主張閱讀應從零歲或幼兒時期開始，將閱讀發展分為六個階段，其中前三階段為「學習閱讀」，後三階段為「由閱讀中學習」（王瓊珠，2004；Indrisano & Chall, 1995）。而近年來各國的相關研究或閱讀活動的推展結果，也都發現與閱讀發展階段有不謀而合的發展情形。

美國研究顯示，兒童若在三年級結束前，還不具備基本的閱讀能力，未來在學習其他學科時也都會遇到困難。而2001年全球學生閱讀能力進展研究(PIRLS)也發現，學生約在9歲（小四左右）開始，便從「學習閱讀」的階段轉變到「透過閱讀學習各科知識」的階段（中文教育網，2007）。國內學者柯

華葳（李雪莉，2007）也指出，小三前是要學會閱讀，因此必須學會閱讀所需的基本能力；小四後是要藉由閱讀來學習。因此，如果在小學畢業前讀寫能力未能達到應有水準，接下來到國中、高中都會嚴重落後。

因此，我們可以得知提早閱讀教學的重要性大致上為，提早閱讀教學可以：（1）培養兒童閱讀習慣；（2）提升兒童認知與知識；（3）穩固兒童閱讀的基礎能力；（4）避免兒童往後閱讀學習上的困難。

(三) 閱讀的成分

閱讀的成分包含了達成閱讀理解所需的能力和知識（柯華葳，1999a），所以經由認識閱讀所包含的成分，教學者可以藉此評量學生情況，瞭解困難的原因所在。

1. 識字成分

中文字是經由形、音、義三種基本因素組合而成的（萬雲英，1991），與拼音文字不同之處在於，中文字並沒有強烈的字型-語音轉換規則（Grapheme-phoneme Conversion）。但這並不表示中文的識字過程中，不需要經由字音來轉錄。中文字的識字歷程可包含：（1）字形直接表義，不需經由語音為媒介；（2）由字形→字音→字義的中介過程來識字。

而國內的學者曾志朗（1991）及胡志偉和顏乃欣（1995）分別提出了「激發-綜合」理論與「多層次字彙辨識理論」。兩種理論皆強調讀者於看到字形後，運用多重的訊息線索，或交互統整，或抑制尋找，以得到可能的答案。因此於識字過程中，必須運用到字音分析、字形辨識、字義抽取與組字規則等

能力來協助識字。但除此之外，當遇到一個完全不認識的字，還可以透過上下文意來猜測字義（柯華葳，1999a）。不過，若是過多字彙需要猜測，仍是無法順利閱讀或理解。因此，若想要在閱讀後能夠理解文章內容，就必須先具備識字能力，此外更需要有豐富的詞庫，來協助我們識字與理解。

2. 理解成分

Gagné（岳修平，1998）將閱讀理解分為四種層次，其中的「解碼」即是我們上述所說的識字歷程。而其餘的三個層次，綜合各研究者（王瓊珠，2004；岳修平，1998；柯華葳，1999a；鄭涵元，1994）之論述說明如下：

（1）字義理解（literal comprehension）

字義理解是直接從文字中擷取其表層之意義，包含了字義取得（lexical access）和語法分析（parsing）兩個歷程。

（2）推論理解（inferential comprehension）

推論理解是經由統整（integration）、摘要（summarization）及精緻化（elaboration）三種方式，來理解文章內容更深一層的意義。統整和摘要過程是將文章進行整理歸納，但精緻化能力則是加入了讀者自己的經驗，所以更能增加知識的遷移（李燕妮，2007）。

（3）理解監控（comprehension monitoring）

理解監控是指讀者於閱讀過程中，監控自己的理解情形，並依情況隨時調整，整個歷程又稱為後設認知（metacognition）。

3. 閱讀流暢度

閱讀的歷程中除了識字與理解成分外，讀者若耗費太多認知資源進行解碼，也有可能無法達到理解的效果。亦即是，低層次之解碼能力尚未達到自動化，就必須耗費注意力於拼音或識字等過程，而造成閱讀速度的緩慢，影響到注意力的負荷，無法順利完成閱讀。

近年來國內進行「唸名速度」與「認字」和「閱讀理解」關係的相關研究發現，在不同年級的唸名速度與識字間皆達到顯著相關（林彥同，2001；劉家智，2002）。而研究中甚至發現，學前唸名速度可預測四年後的中文認字，及閱讀理解表現（曾世杰、簡淑真、張媛婷、周蘭芳、連芸伶，2005）。而Siok(2004)於研究中更指明了「流暢度」才是中文閱讀困難的主要問題。陳惠琴（2006）於研究中也發現，學習困難學生在文本朗讀速度較一般學生慢，正確率也較低，容易出現朗讀錯誤。此外陳惠琴研究中也發現，國小學生在文本的朗讀速度上和閱讀理解間有顯著相關。

而在國外，The National Reading Panel (NRP) 檢視過去教導閱讀的研究，提出幾個有效教導閱讀的方法中，又以流暢度特別受到注意和重視（Therrien & Kubuina, 2006）。Kuhn & Stahl (2003)也檢視過去文獻，鼓勵教師應經常進行流暢度教學，因為流暢度對於閱讀有正向的幫助。

因此國內近來也開始於教學研究中探討學生的閱讀流暢表現。王瓊珠（2005a）以高頻部首部件識字教學教導國小二至六年級閱讀障礙學生，以探討教學後學生在識字、寫字、閱讀流暢

度以及部首覺識之成效，結果發現二、三年級組的學習障礙學生在閱讀流暢的進步幅度上較佳。黃冠穎（2005）比較以文帶字部件識字教學和以字帶文部件識字教學，對國小低成就學生之學習成效，結果發現「以文帶字部件識字教學法」對國小國語低成就學生的識字量、閱讀流暢度、閱讀理解和部件辨識能力上皆比控制組佳。而黃敏秀（2007）等人則以繪本教學探討對學障兒童語文能力提升的成效，發現學生於教學後在口語流暢度上較教學前進步，在閱讀上也不需要指著文章逐字閱讀，反覆重讀的情況也明顯減少，閱讀上也較為流暢。

綜合以上可知，閱讀的過程除了基本識字與理解成分外，更包含了讀者閱讀時的流暢度。因為閱讀流暢度是識字與理解間的橋樑，口語閱讀流暢度更能夠有效預測閱讀理解能力(Fuchs, Fuchs & Hosp, 2001)。此外，流暢度與識字具有顯著相關，而識字與繪本教學亦能增進學生的流暢度。因此，本研究以繪本進行閱讀教學，讓學生於閱讀環境中學習基本詞彙能力，進而達到閱讀理解之目的，探討學生於閱讀教學後，在識字、閱讀理解以及閱讀流暢度之表現。

二、繪本與相關研究

「繪本」一詞在各國有著不同的稱呼，歐美國家稱為「圖畫書」(picture books)或「圖畫故事書」(picture story books)，在日本則稱為「繪本」(林敏宜，2000)。

(一) 繪本的定義與特性

繪本是運用一組連貫的圖畫來表達一個故事，若圖畫間沒有連貫關係，或是一本書中只有幾頁的插圖，就不算是

繪本(郝廣才，2006)。因此，繪本是一種以圖畫為主、文字為輔，圖文相互詮釋的書，而且圖與圖之間必須相互呼應，以製造出故事的連貫性與說明性。

許多相關文獻指出，一本優良的繪本通常具有兒童性、藝術性、教育性、傳達性及趣味性等特點(林敏宜，2000；邱琬雅，1996；張秀娟，2003；曾琬雯，2003；謝素函，2004)。另有研究者指出，繪本的特性是：容易閱讀、主題廣泛、寫作風格多元及富涵視覺藝術等(Henry & Simpson, 2001；黃承諄，2006)。由此可見繪本特性也緊扣著繪本定義，可以簡單分為兩個方面：

1.使用對象上，繪本是依據兒童的發展設計而成的，因此無論在內容編寫或是圖畫設計上，皆以能夠適合讀者閱讀、吸引讀者注意力為出發。

2.內容形式上，繪本的內容形式可以再明確分為三個特點。

(1)畫中有話：圖畫是繪本的一大特色，Scheinkman(2004)表示一本優良的繪本，即使是不看文字，也能夠由圖中瞭解整個故事的內容。因此，郝廣才(2006)表示繪本圖畫必須具有連貫性，才能帶出整個故事，讓兒童閱讀無礙。

(2)話中有畫：繪本的文字內容除了要符合閱讀者的年齡且容易閱讀外，故事內容的描述與用詞必須讓人有歷歷在目的感覺，才能讓聽故事的人，隨著故事的發展在心中描繪出故事圖像，沈浸在故事中(松居直，1995，劉滌昭譯)。

(3)圖文一致：繪本圖文搭配若能夠次序分明具有韻律，更能夠達到

「畫中有話，話中有畫」的功能（林敏宜，2000）。因此，繪本與文字是兩者並存互補，缺一不可的（彭懿，2006）。郝廣才（2006）也認為繪本的故事並不是單靠文字來描述，而是圖畫與文字的組合來共同表達。

（二）應用繪本於教學上的注意事項

繪本具有相當多的優點及教育功能，但應用繪本於教學上時，仍須有完善的準備。

1. 繪本的選用標準

閱讀繪本的主要對象是兒童，所以應考慮兒童的身心發展、興趣及需求，才能讓兒童主動閱讀並維持閱讀的興趣（林敏宜，2000）。相關學者（方淑貞，2003；林敏宜，2000；張妙君，2004；Huck, Hepler, Hickman, & Kiefer, 1997）整理研究提出以繪本的版面編排、內容、圖畫等方面來選用繪本：

（1）版面編排應協調一致，圖文空間配置恰當、字體大小適中，不影響兒童流利地閱讀。

（2）繪本內容要能吸引兒童閱讀，符合兒童生活經驗。此外，用字遣詞難易應適中，語句描述清楚，適合兒童閱讀與理解。

（3）繪本圖畫要能和繪本內容一致且相互搭配，並提供情節進展的線索。

王瓊珠（2001a）則提出，選用繪本時必須注意難度要適中，因此建議可以採用控制影響繪本難度因素的方法來選擇繪本。Peterson（1991，引自王瓊珠，2001a）提出了八點影響繪本難度的因素，可作為繪本選擇時控制難度之參考。而Rog和Burton（2002）則提出五項指標以進行繪本的分級。歸納以上

提出選擇繪本的方法，大致上可分為質與量的分析。

而Fry（2002）認為質與量兩者可以合併使用，即是結合量化的可讀性（Readability）和質性的繪本等級（leveling），來進行繪本的選擇。Fry（2002）表示「可讀性」就是繪本容易閱讀性，大致上是依據（1）句型困難度：計算句子長度；（2）語意困難度：計算字數、字類或常用字字類。而「繪本等級」則是選擇符合讀者能力之繪本，包括：（1）內容是否為讀者熟悉的經驗；（2）插圖是否能說出故事，解釋字彙意義；（3）繪本長度（4）語句及字彙是否重複（5）讀者的背景知識與經驗是否能瞭解內容；（6）文字大小、空間的安排，是否會影響讀者理解內容。

因此，繪本的選擇可以結合客觀的「可讀性」及主觀的「繪本等級」，以彌補彼此的缺失，再進一步以評分者一致性來進行選擇（Fry，2002）。除此之外，選擇繪本時，教學者不僅是選擇學生喜愛的繪本，也必須選擇自己喜愛的繪本，才能將繪本的中的感動傳達出去。

2. 繪本教學的實施原則

繪本教學的過程可能會因為教學目標的不同，而有不同的教學方法或呈現方式，但是在使用教學的過程中，卻脫離不了幾個原則（方淑貞，2003；江麗莉，2006；李連珠，1991；林敏宜，2000；謝素函，2004）：

（1）教學前：教學者必須反覆熟讀繪本內容，熟悉繪本內容並瞭解繪本想傳達的意思與主題。

（2）教學中：引導兒童認識繪本

結構，如封面、封底等基本概念。閱讀時應以手指指著文字，生動但不誇張地將意思明確的傳達。閱讀後與兒童回顧故事內容，鼓勵兒童發表看法和感受。此外，重複唸讀繪本，讓兒童能對繪本中的文字和語音相結合。

基於以上的繪本教學原則可知，即便教學者不同，只要能掌握繪本教學的基本原則，同樣都能夠達到教學的效果。

3. 繪本教學的相關研究

隨著近幾年繪本的大量出版以及引進許多國外優良之著作，應用繪本於教學上的研究也愈來愈多，但研究應用範圍也相當廣泛。研究者從中擷取與本研究相關之研究，整理後大致可分為以下幾個方面：

(1) 識字教學：應用繪本於識字教學的研究明顯較閱讀理解教學研究少，但研究（邱淑媚，2005；黃信恩，2008；劉信卿，2003；蔡宗穆，2006）結果皆顯示在繪本教學下之兒童識字量，明顯優於控制組。

(2) 閱讀理解教學：較識字教學多，多數研究（林淑貞，2006；林燕，2006；黃信恩，2008；黃敏秀等，2007；葉尚旻，2006）結果顯示，繪本教學能提升閱讀理解能力。

(3) 寫作教學：應用繪本於寫作教學的研究（林燕，2006；張月美，2006；張妙君，2004；賴瑋真，2005）顯示，繪本教學可以增進寫作之興趣，增進寫作之能力。

(4) 閱讀動機及態度：應用繪本教學探討閱讀動機與態度的研究中，多數研究（李燕妮，2007；莊雨姍，2005；陳月雲，2005；黃家好，2006）

結果皆顯示，繪本教學對於學生的閱讀態度有正向的影響。

(5) 其他項目：尚有研究（陳月雲，2005；黃敏秀等，2007）發現，繪本教學可以促進學童口語表達、書寫能力、聽覺記憶以及聽覺理解能力。黃家好（2006）更表示學生於繪本教學後之閱讀能力，能夠類化至原班故事體文章之閱讀。

綜合以上相關研究顯示，研究對象大多以國小普通班學生為多，只有少數研究是以特殊學生為教學研究對象（李芳君，2005；林淑貞，2006；莊雨姍，2005；黃家好，2006；黃敏秀等，2007）。在研究主題上，多數是以繪本教學探討學生閱讀理解表現以及運用繪本教導學生進行寫作，而進行詞彙相關教學之研究，只有李芳君（2005）及黃敏秀等（2007）以詞彙解釋、認讀語詞、詞語網路法或是詞彙替代等活動進行繪本教學，但只將詞彙認讀歸於識字能力項目，詞彙能力歸於語意能力項目中，並未單獨討論詞彙學習表現。

因此，本研究以學習障礙學生為對象，除了探討繪本教學對學生之閱讀理解能力外，也進一步探討學生在詞彙學習與閱讀流暢之表現。

三、詞彙導向之繪本教學

在繪本教學的相關研究中，雖有少數研究有進行相關詞彙能力之教學，但在研究中鮮少討論學生之詞彙學習表現。而過去國內針對特殊學生之語文教學研究，又多集中探討學生的「識字」表現（王瓊珠，2001b）。雖然「字」和「詞彙」都是學習閱讀的基礎，但在中文裡的「字」，是形體單位或書寫單

位，只能間接地表音或表義；「詞彙」才是組成句子的意義單位（方金雅，2001）。

（一）詞彙的意義與特性

我們常將英文的「word」翻譯成「字」，然而中文的「字」大多數並非句子中最小的意義單位。鄭昭明（1981）表示，在功能上中文的「字」比較接近英文的語素(morpheme)，即英文中的「字母」(character)；而中文的「詞彙」比較接近英文的「word」。

1. 詞彙的意義

劉英茂、莊仲仁、吳瑞屯（1987）將「詞」界定為句子中最小的意義單位。而「意義的單位」即表示是一個概念，而這個意義是獨特的，是由「句子中」表示的。同樣的，魏金財（1998）認為詞基本上代表了一個概念，而這個概念必須經由語言和文字符號來傳達其意義。教育部（2000）在《國小學童常用字詞調查報告書》中，將詞界定為語句中具有完整概念且能獨立自由運用的基本單位。

綜合以上所言，「詞」的意義必須存在句子中，經由句子情境來定義詞的意義。因此，我們可以藉由瞭解詞彙在句子中的意義，進而達到對句子的理解。

2. 詞優效應

國外研究早於1886年時，Cattell就提出了「字優效果」（Word Superiority Effects）：字母在有意義的字中比在無意義的字中容易辨識（鄭昭明，1981）。然而，英文的「字」卻較接近中文的「詞」，所以中文的word superiority effect應被稱為「詞優效果」（胡志偉，1989）。

國內的研究者也依據中文的特性設計研究模式，研究發現中文同樣具有詞優效果（鄭昭明，1981）。蘇友瑞和劉英茂（1996）研究結果則發現，不論是「詞」或「字」，只要是置於有意義的語文背景中，都能提升其辨識的正確率。陳烜之（1987）於句子閱讀情境中，同樣發現具有詞優效果。

由以上可知，在中文同樣具有詞優效果。因此，在閱讀時，可以以詞為單位，增進閱讀者字彙的辨識率，於閱讀時正確掌握語詞的意義，並進而協助閱讀者增進本身的閱讀理解能力。

3. 詞彙與閱讀理解的關係

閱讀的目的是達到閱讀理解，而詞彙是句子中最基本的意義單位。國外研究者Thorndike（1973）研究指出，詞彙量和閱讀理解間有.66至.75的正相關，而詞彙量的獲得有賴於閱讀的經驗（引自Aaron & Joshi, 1992）。Singer和Crouse（1981）研究結果發現，上下文脈絡對閱讀理解能力若同時考慮其他變項，則變異量則會減少到3%，但詞彙卻能單獨貢獻51%的變異量（洪碧霞，邱上真，葉千綺，林素微，2000）。

在國內的研究，方金雅（2001）發現詞彙能力與閱讀理解能力有.7的相關；陳蜜桃、邱上真、黃秀霜、方金雅（2002）研究結果則發現國小學童的詞彙覺識能力和閱讀理解相關達.63，而且詞彙覺識能力對閱讀理解有40%的預測力。而李麗綺（2003）進行一年的縱貫研究，結果發現學童的詞彙能力可以長期的預測閱讀理解能力，此外更發現，國小二年級階段是國小學童詞彙能力進步的重要時期。

由以上研究可知，詞彙能力與閱讀

理解間具有正相關，甚至具有預測力。因此，以詞彙為閱讀單位介入教學有其重要性及依據，且能進而增進閱讀理解之能力。

(二) 詞彙教學之相關研究

多數研究者皆於研究中指出，詞彙和閱讀理解間有正向的相關。因此，近來已有研究者以詞彙介入教學，以瞭解詞彙的學習是否能夠增進學童的閱讀理解能力。

1. 詞彙教學的原則

在中文詞彙教學法上，羅秋昭（1999）提出詞彙教學應讓學生充分瞭解詞義，結合上下文以理解詞義等方式來進行教學。鄭錦全（2005）則提出應利用大量的文本，讓學生在大量閱讀中理解詞彙的用法。Bromley(2007)則指出，詳細教導學習困難學生幾個詞彙比粗略的教導全部詞彙來得好。

而因為詞彙是成功閱讀的重要成分，所以在詞彙教學中，教學者所選擇的教學詞彙，對於學生的學習及閱讀理解有著很大影響。Rupley & Nichols(2005)提出要教導文本中重要的詞彙，並在上下文中教導詞彙以促進學生詞彙的發展。而Vacca等人（2000）則明確地提出以下幾點：（1）選擇學生在閱讀時會遇到的重要詞彙來教學；（2）教導和目標詞彙有關的其他詞；（3）教導和學生背景知識有關的字；（4）將詞彙教學融入閱讀前、後；（5）有系統且深入的教導詞彙。因此，詞彙的選擇不是依據詞彙的難度，而是要考慮詞彙與整篇文章的關係來進行選擇。

由以上的詞彙教學的原則，大致上可歸納為：（1）教導重要語詞，並

與學生的背景知識相連結；（2）在文章脈絡中教導詞彙意義，並詳細教導字義；（3）反覆於閱讀中學習字彙意義，並要多次練習詞彙的使用。

2. 詞彙教學的相關研究

閱讀教學若能集中教導並提升學生的詞彙能力，將能夠增進學生的推論能力和理解能力(Nichols, Rupley, & Mergen, 1998；引自Rupley & Nichols, 2005)。但很明顯地，詞彙知識和閱讀理解間其實具有相互的關聯性。然而，目前國內有關詞彙教學的實徵研究，則多數集中於瞭解詞彙與閱讀理解間之相關。

劉英茂（1978）研究文句脈絡對於詞義學習的影響，研究結果發現由文句脈絡中學習生詞較能夠保存詞彙的意義，且較善於運用詞彙。因此，劉英茂認為詞彙學習應該包括兩方面，一個是獨立詞彙意義的學習，一個是在文句功能中學習詞彙意義。歐素惠（2003）研究結果發現在詞彙學習上以文句脈絡教學的成效最佳；而在閱讀理解學習上，文句脈絡教學結果較為穩定。歐素惠的研究與劉英茂（1978）之研究結果相同，於文句脈絡中學習詞彙意義，較能維持詞彙的意義，且對閱讀理解的學習具有成效。而文句脈絡教學是指教導學生遇到不認識的語詞時，從上下文的關係中推測出詞彙的意義。

由以上可知，相關研究顯示詞彙教學能增進學生的閱讀理解能力，而研究結果支持文句脈絡教學法。此外，中文詞彙的種類多也變化多，更具有多義性，因此更需要藉由上下文來達到詞彙的理解（謝金美，黃秀霜，曾雅瑛，2001）。

(三) 詞彙導向之繪本教學

本研究以繪本為教學文本，藉由繪本圖文一致之特性，減輕學習障礙學生在閱讀上的負擔；藉由詞優效應以及詞彙與閱讀理解間之關聯，希望經由文句脈絡教學，教導學生理解詞彙意義與應用能力，協助學生進而理解文章內容並增進詞彙能力。

1. 應用繪本特性進行教學之相關研究

雖然繪本具有其明確的圖文特性，但於教學研究中，明確表示使用繪本特性進行教學設計之研究卻較少，研究者整理出以下較明確使用繪本特性進行教學之研究。

李芳君（2005）透過看圖說故事活動，即是運用繪本圖文一致之特性進行教學，結果顯示多數受試者在口語理解和閱讀理解立即成效表現上較對照組優。張妙君（2004）於教學中針對不同圖畫故事書的特色，交替運用繪本的三種特性進行教學，結果顯示圖畫故事書教學能增進學童的作文總字數、造句、文意、寫作態度以及寫作內容的發展。

賴瑋真（2005）選用可預測性繪本，同樣運用三種繪本特性進行教學，結果顯示學生可從繪本封面或故事標題預測故事情節，依據繪本插圖、重覆的語句在情節上作預測的掌握。黃敏秀等人（2007）以繪本「字少」、「圖片鮮明」、「生動」等特色進行教學，結果發現學習障礙學生閱讀時反覆重讀部分字句的現象明顯減少，能自動讀出較完整的文章，閱讀也較為流暢。

由以上研究可以發現，各研究者皆注意到繪本獨特的特性，有助於學生於閱讀學習過程中，理解繪本文意、增進學習動機，更能進一步地引導學生進行

寫作。

2. 詞彙導向繪本教學之教學流程與設計架構

本研究的詞彙導向繪本教學是依據以下之繪本特性及文句脈絡教學，設計了12項相關教學活動進行教學，設計架構如圖2-1。

繪本特色與文句脈絡 → 教學活動 → 閱讀表現

1. 畫中有話： 圖畫的連貫性	1. 領讀繪本	閱讀流暢度
	2. 問題討論	閱讀理解
	3. 獨立閱讀	
	4. 圖卡排序	
	5. 看圖說故事	
2. 圖文一致	6. 配對圖與文	
3. 話中有畫：句中的詞彙意義反應於圖中	7. 唸讀句詞	詞彙能力
	8. 找出詞彙	
4. 文句脈絡教學	9. 猜測詞義	
	10. 說明詞義	
	11. 口頭造句	
	12. 選填語詞	

圖2-1 詞彙導向繪本教學活動之設計架構

(1) 畫中有話：繪本的圖畫具有連貫性，不需看文字也能說故事。因此，藉由繪本圖畫讓學生依故事內容排出正確順序，為學生建構完整之故事架構。

(2) 圖文一致：繪本故事是以圖畫與文字的組合來共同表達的，因此在閱讀過程中，兒童可以藉由圖畫瞭解內容，由文字描述加強其對繪本圖畫與故事內容的連結。

(3) 話中有畫：繪本文字描述讓人有歷歷在目的感覺，因此兒童可以在繪本的文字描述中，對應出繪本圖畫的表現，以協助其詞彙意義的理解與記憶。

(4) 文句脈絡教學：從上下文意

中加強學生對詞彙之瞭解。除了使用繪本文句外，並使用其他例句或造句，協助兒童理解詞彙意義，並於閱讀中理解詞彙的用法。

表2-1 詞彙導向教學之教學活動內容

詞彙能力	教學活動內容
詞彙認讀	<ol style="list-style-type: none"> 1. 領讀繪本：先進行繪本圖片的瀏覽，再領讀。 2. 獨立閱讀：學生獨立唸讀，並於每次上課前先進行繪本閱讀，以加強閱讀流暢性。 3. 唸讀句詞：老師呈現包含目標語詞之繪本句子，請學生正確唸讀出。 4. 找出詞彙：請學生嘗試於句中找出老師要的目標語詞。
詞彙理解	<ol style="list-style-type: none"> 1. 問題討論：藉由問題的引導及討論，協助學生理解繪本內容。 2. 圖卡排序：依故事內容將繪本圖片排出正確順序。 3. 配對圖與文：請學生依圖片貼出正確之故事內容，並讀出故事內容。 4. 猜測詞義：請學生從句子之上下文意中猜測詞彙意思。 5. 說明詞義：老師運用圖片與語詞卡，加強學生語詞與圖片的連結，並說明語詞意義。
詞彙應用	<ol style="list-style-type: none"> 1. 看圖說故事：正確排列繪本圖片順序並看圖說故事。 2. 口頭造句：引導學生以目標語詞進行口頭造句。 3. 選填語詞：依句子意思選填適當的語詞。

而本研究之教學是以詞彙導向為主，因此教學活動以詞彙介入教學為主軸，藉由繪本的特性及文句脈絡，教導學生包括詞彙認讀能力、理解詞彙意義及詞彙的應用能力。表2-1為詞彙導向教學欲達成的詞彙能力，與其對應之教學活動，而圖2-2為教學架構及流程。

由表2-1及圖2-2可得知，在詞彙導向繪本教學過程中，主要是藉由繪本朗讀以學習詞彙讀音，再從句子中尋找出目標詞彙，由句子上下文意猜測詞彙意義，於瞭解詞彙意義之後學習如何應用詞彙於句子中。藉由詞彙導向教學之活動，以達成學生認讀詞彙及瞭解詞彙意義之能力，並進而提升學生於閱讀流暢及閱讀理解上之能力。

此外，希望在增進學生之閱讀流暢度後，可以減少學生因解碼速度緩慢，而影響其閱讀理解的情況；亦或是增進學生之閱讀理解能力後，可以增進學生閱讀流暢度，增進其解碼能力的自動化。

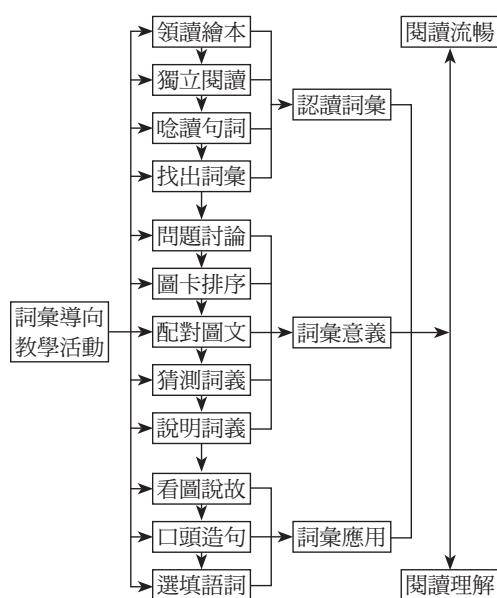


圖 2-2 詞彙導向教學架構及教學流程

綜合以上所言，本研究之詞彙導向繪本教學是於繪本教學活動中，以達成學生之詞彙學習能力為主要教學目標，運用繪本的特性並結合文句脈絡教學法，教導學生認讀詞彙及理解詞彙意義，期望藉由繪本閱讀與詞彙意義的瞭解，能增進學生閱讀繪本的流暢度、詞彙能力與閱讀理解能力。

四、學習障礙學生之學習問題

「學習障礙」(learning disabilities)是一個概括性的名詞，包括了各類的學習問題者，是一種異質性極高的群體。

(一) 學習障礙學生的識字與詞彙學習

學習障礙學童的識字困難，主要與短期記憶、工作記憶及記憶策略有關(呂美娟，2000)。因此即使Stanovich(1986)提出沒有上下文脈絡影響的認字能力，可以有效地區辨優讀者 and 弱讀者。但以教學的角度而言，以構成句子最小的意義單位－詞彙來進行教學，對於學習障礙學生的學習將更有助益。此外，於文句脈絡中學習詞彙，不僅可以瞭解詞彙的意義更能知道其使用方法。

而學習障礙學生在詞彙學習上，Masterson 和 Evans (1993) 比較九歲至十三歲學障兒童與普通兒童的差異，發現學障兒童在同義詞、反義詞、詞的順序與等級排列、尋找相同詞類成員及詞與詞間的功能關係配對方面的表現比同年齡的普通兒童差(黃瑋苓，2002)。李憶嵐(2005)綜合國外研究發現，學習障礙學生在詞彙量上及詞彙的使用上，皆較普通學生少且詞彙知識也較貧乏。此外，Aaron & Joshi (1992) 指出，詞彙量越多其閱讀理解能力越好，

閱讀理解越佳其閱讀量也相對增多。因此，詞彙教學對於學習障礙兒童的學習有其重要性與必要性。

(二) 學習障礙學生的閱讀理解學習

在國內外的閱讀相關研究上，都發現學習障礙學生在閱讀理解方面的表現較同年齡的兒童弱。閱讀是學習障礙學童最主要的問題，高達八成的學習障礙學童在閱讀上出現困難(Lerner, 2000)，因此，即使有許多學習障礙學生認字能力良好，但仍有閱讀理解方面的問題(Lyon & Moats, 1997; Williams, 1998)。

趙尹薇(2006)綜合歸納國內外研究指出，學習障礙學生在閱讀理解上會出困難，大致上是因為：(1) 文章推論與統整能力低；(2) 無法記住文章細節；(3) 無法統整前後文線索；(4) 無法依序說出各個事件情節的關係；(5) 無法清楚正確地說出文章主題；(6) 無法確立文章特定訊息及文章重點；(7) 鮮少注意整體文意的關連性；(8) 先前知識缺乏等。而國內進行學習障礙學生與一般學生閱讀理解能力之比較研究，也發現學習障礙學生在表層理解、深層理解及推論能力上，較一般學生低(李慧慧，2006)。

而MacInnis 和Hemming (1995)提出學習障礙學童閱讀時的七個特徵：(1) 過度依賴他人指示；(2) 自我監控閱讀表現有困難；(3) 無法適時地修正自己的閱讀策略；(4) 記憶上的問題使得閱讀內容不易保留；(5) 字彙學習與發音有困難；(6) 類化困難；(7) 積極從事作業的困難。因此在學習障礙學生的教學上，不是解決單一學習問題，便能增進學習障礙學生的

能力，唯有從多方面考量學生的學習特徵及需求，才能設計適合的教學方案。

綜合以上所言，本研究以詞彙導向繪本教學，結合繪本特性與文句脈絡教學，教導學習障礙學生理解詞彙意義，並增進其閱讀理解能力以提升學習障礙學生閱讀之表現。

參、研究方法

本研究採用單一受試實驗設計模式中的跨受試多試探設計（multiple probe across subjects design）。

一、研究設計

（一）研究架構

本研究自變項為「詞彙導向之繪本教學」，以繪本為教學材料，於繪本中挑選詞彙進行教學。依變項分為詞彙能力表現、閱讀流暢度、閱讀理解表現。控制變項則包括了（1）同時事件：為避免繪本教學語詞與受試者原班教學內容相同，因此教學詞彙之選擇，對照受試者二年級下學期國語課程之生字語詞，將相同之生字語詞予以排除；

（2）篩選受試者：於二年級學習障礙學生中，篩選出於中文年級認字量表及閱讀理解篩檢測驗中，得分低於二年級標準者；（3）教學地點均在資源教室進行；（4）教學者與施測者皆由研究者擔任。

（二）實驗設計

本研究採單一受試研究法的跨受試多試探設計，實驗教學共分為以下幾個階段：

1. 基線期：每次於六本教學繪本中，隨機抽取一本繪本，評量學生該繪

本之詞彙能力、繪本閱讀流暢度及繪本閱讀理解之表現，至少進行連續三次評量。當受試者至少兩項測驗結果呈現穩定或下降退步趨勢時，即進入處理期。

2. 試探階段：為避免受試者因冗長的基線期測驗造成學生負面想法，並避免測驗練習效應，於第一位受試者進入處理期後，第二、三位受試者於基線期採試探方式評量。此種實驗設計能重複比較實驗處理的效果、避免冗長且持續的基線階段，兼具能解釋歷史及成熟等影響因素的優點，並且特別適用於評量教學的效果（杜正治譯，1994）。

3. 處理期：為「詞彙導向之繪本教學」介入階段，評量受試者在教學後的立即表現。評量內容包括了，該單元教學繪本之詞彙能力測驗、閱讀流暢度與閱讀理解測驗。

當第一位受試者的測驗表現，至少兩項達到處理期設定標準，即詞彙能力測驗和閱讀理解測驗正確率達70%至80%以上的精熟水準；在閱讀流暢度上，參考陳惠琴（2006）之研究結果，二年級資源班學生在敘述體文本的朗讀速度（101字），設定本研究之受試者平均每分鐘朗讀正確字數需達100字。當第一位受試者學習達到標準，即可以開始進行第二位受試者的基線期評量，以此類推。若受試者於六本繪本教學完後，處理期之表現仍未達到穩定，則持續以備用教材進行教學，持續評量受試者處理期之表現。

4. 保留期：此時期的評量，主要在觀察受試者是否能維持教學處理的效果。實施的方式是於教學處理結束後，間隔二週再對受試者實施至少三次的評量。每次的評量內容同樣是於六本教學

繪本中，隨機抽取一本繪本，評量該繪本之詞彙能力、繪本流暢度與繪本閱讀理解測驗。

二、研究對象

本研究對象是篩選自研究者任教之國小二年級學生，其篩選標準如下：

1. 智力正常或中等以上：即魏氏智力量表第三版全量表分數在75以上。

2. 識字困難：對照受試者「中文年

級認字量表」（黃秀霜，2002）之得分，其年級分數低於二年級的年級分數2.0者。

3. 閱讀理解困難：計算受試者在「閱讀理解困難篩選測驗」（柯華葳，1999b）之正確率，低於二年級低組正確率.45者。

經篩選後，選出符合條件的三位二年級學生並徵求家長同意，受試者資料如表3-1。

表3-1 三位受試者基本資料及篩選測驗得分

	受試甲（男）	受試乙（男）	受試丙（男）
魏 氏	全 量 表：77 語文量表：82 操作量表：78	全 量 表：86 語文量表：91 操作量表：85	全 量 表：76 語文量表：74 操作量表：83
中文認字	原始得分：7 年級分數：0.1	原始得分：4 年級分數：0.1	原始得分：4 年級分數：0.1
閱讀理解	正確率：0.39 小二低分組	正確率：0.29 小二低分組	正確率：0.22 小二低分組

三、研究工具

本研究工具分為詞彙導向繪本教學教材與評量工具兩部分。

（一）教學教材

1. 繪本選擇

研究者先挑選出內容長短適宜、故事有趣共29本繪本，再採用Fry(2002)提出之質性與量化結合的方式，進一步篩選繪本。

在質的方面，研究者歸納國內外學者（方淑貞，2003；Fry, 2002；Rog & Burton, 2002）提出之選擇方式編製「繪本難易度評量表」，邀請兩位資源班教師，針對29本繪本之繪本難易度，勾選是否適合二年級學生閱讀。勾選結果進行評分者一致性考驗，整體之信

度係數總平均值為.93，四個分項也落於.89～.96間，具有高信度。依據兩位教師之勾選結果進行篩選，刪除在任一個項目被認為不適合閱讀之繪本後，剩下22本繪本。

在量的方面，為避免繪本過於簡單或太難，研究者使用「中文學習補救教學資源網」之「文章分析系統」（洪儷瑜、蔡東鍾主持，Hope設計，2007），分析統計受試者使用之教科書版本，統計第三冊至第五冊之課文總字數、相異字數比率、1-500及1-1000常用字佔總字數百分率、1-500及1-1000常用相異字佔總相異字數比率，再依據所得數據範圍，選擇與其數據相符的繪本。

依總字數選擇150字至400字之繪

本，以及400字至500字且相異字數比率低於40%之繪本，於22本繪本中選出18本繪本。接著依據每本繪本之數據，以10%為一等級分別給分，例如：在1-500

常用字出現率上，70%~80%得一分，80%~90%得二分，以此類推，最後統計繪本得分，選出得分最高之八本繪本，如表3-2。

表3-2 繪本選擇計分統計表

繪本	總字數	相異字百分率	1-500常用字		1-1000常用字		1-500常用字		1-1000常用字		總分	決定
			總字數百分率	得分	總字數百分率	得分	相異字百分率	得分	相異字百分率	得分		
小豬胖胖去野餐	183	44.81%	64.48%	0	80.87%	1	63.41%	0	80.49%	1	2	
小老鼠奇奇愛畫畫	190	44.21%	80.00%	2	91.58%	2	71.43%	1	88.10%	1	6	☆
小雞嘰嘰愛唱歌	199	33.67%	71.36%	1	79.90%	0	76.12%	1	88.06%	1	3	
小貓咪咪玩皮球	202	40.10%	79.70%	1	82.67%	1	81.48%	2	87.65%	1	5	☆
小熊笨笨蓋房子	210	45.24%	71.43%	1	86.19%	1	68.42%	0	86.32%	1	3	
小鴨嘎嘎感冒了	211	45.02%	67.77%	0	75.36%	0	71.58%	1	82.11%	1	2	
小馬登登穿新鞋	227	44.49%	65.20%	0	76.65%	0	70.30%	1	84.16%	1	2	
我哥哥	238	50.42%	76.47%	1	85.71%	1	64.17%	0	80.00%	1	3	
我爸爸	257	49.81%	81.71%	2	87.94%	1	67.97%	0	80.47%	1	4	
我媽媽	264	46.59%	83.71%	2	90.15%	2	70.73%	1	82.11%	1	6	☆
愛吃青菜的鱷魚	337	43.03%	71.51%	1	83.38%	1	65.52%	0	78.62%	0	2	
好餓的毛毛蟲	341	38.71%	73.02%	1	85.63%	1	60.61%	0	75.76%	0	2	
我和我家附近的野狗們	381	45.43%	80.94%	2	91.64%	2	71.84%	1	83.33%	1	6	☆
魯拉魯先生的庭院	385	40.00%	70.91%	1	80.00%	1	71.43%	1	84.42%	1	4	
愛蓋章的國王	395	46.08%	73.42%	1	92.66%	2	70.33%	1	89.01%	1	5	☆
真的有聖誕老公公嗎	418	35.41%	84.21%	2	94.02%	2	79.05%	1	92.57%	2	7	☆
不會騎掃把的小巫婆	420	43.81%	80.71%	2	87.86%	1	73.91%	1	86.41%	1	5	★
小黑鳥	439	34.85%	87.24%	2	96.81%	2	78.43%	1	92.16%	2	7	☆
我永遠愛你	469	36.25%	80.81%	2	96.59%	2	72.35%	1	91.76%	2	7	☆
有一個下雨天	501	32.73%	84.43%	2	89.62%	1	76.83%	1	86.59%	1	5	★
點	594	34.34%	64.48%	0	71.72%	0	69.61%	0	83.33%	1	1	★
請問一下，踩得到底嗎	711	31.22%	76.09%	1	87.06%	1	67.12%	0	83.78%	1	3	★

註：☆代表該繪本被選取；★代表該繪本被刪除。

2.詞彙選擇

研究者採用「中央研究院資訊科學所詞庫小組」(2007)研發之「中文斷詞線上服務」進行繪本文章斷詞。斷詞完成後，研究者使用「字詞彙分析系統」(小魏老舖，2007)統計每個詞彙於繪本中之出現率，排除康軒版第四冊生字詞彙後，從中選擇出每本15個出現頻率高或重要之詞彙，共120個詞彙。

研究者以此120個詞彙進行預試，分別請三位學生進行認讀，從中選擇出三位學生皆無法正確認讀，且於繪本出現率高之重要詞彙。若詞彙於繪本中的出現頻率相同，則使用「現代漢語語料庫詞頻統計」系統(中央研究院語言學研究所，2007)，查閱個別詞彙於語料庫的頻率進行選取。最後，選出每本10個詞彙進行教學，如表3-3。

表3-3 繪本教學學習詞彙

繪 本	學 習 詞 彙	
小老鼠奇奇 愛畫畫	名詞：塊、巧克力、棒棒糖、最後、全部 動詞：送給、畫畫、變成	副詞：接著 形容詞：彩色
我媽媽	名詞：電影、老闆、廚師、明星 動詞：一樣、棒、善良、溫柔	連接詞：或是、不論
我和我家附近的 野狗們	名詞：野狗、主人、學校、附近、地圖 動詞：髒、可怕、洗澡、吵雜	副詞：到處
真得有聖誕老 公公嗎	名詞：聖誕老公公、禮物、暑假、夏天 動詞：知道、生病、準備	副詞：怎麼、當然 說不定
小黑鳥	名詞：他們、兄弟、顏色、籠子 動詞：漂亮、黑暗	副詞：一直、為什麼 連接詞：因為、所以
我永遠愛你	名詞：我們、籃子、花園 動詞：睡、告訴、喜歡、難過	副詞：永遠、一起 連接詞：不過
小貓咪咪玩皮 球(備用)	名詞：皮球、草地、熊 動詞：玩、跑、剩下、交換、看見、滾、踢	
愛蓋章的國王 (備用)	名詞：印章、腳印、習慣 動詞：蓋、豐富、討厭、免費、歡迎、感謝、特別	

(二) 評量工具

研究者自編之測驗主要包括詞彙能力測驗、閱讀理解測驗，設計閱讀流暢記錄紙。

1.詞彙能力測驗

本研究自編之「詞彙能力測驗」包括了「認讀詞彙」與「詞彙意義」兩種測驗項目。測驗之內容為研究者從繪本

中挑選出之教學詞彙，每個單元各10個詞彙。而「認讀詞彙」測驗即是讓學生看語詞，讀出10個詞彙的正確字音；「詞彙意義」測驗即是讓學生閱讀10句文句，由句子的上下文意中判斷選出正確的詞彙。

2.閱讀流暢度記錄紙

施測內容乃是採用研究者所選擇之

教學繪本，研究者將繪本內容製作成一張A4大小之記錄紙，請受試者看繪本從頭依序唸讀繪本文本，研究者以碼錶進行計時，並於記錄紙上記錄學生唸讀表現，最後計算學生平均一分鐘正確唸讀字數，及全文唸讀正確率。施測過程中，若學生於某一字停頓超過三秒，則告知學生正確讀法，再請學生繼續往下讀。當學生有發音錯誤、替代及省略等情況，也皆以錯誤計算。若學生自己發現並訂正錯誤，則以正確字數計算。

3. 閱讀理解測驗

測驗內容是依據各教學繪本內容編製而成，分為字義理解（文章表層意義）及推論理解（統整摘要文章內容）二種類型。測驗模式採用選擇題的方式，每一題有三個選項。編製完成後，研究者以兩班二年級學生進行預試，並以ITEMAN軟體進行鑑別度及難度之分析，選取試題標準順序如下：（1）鑑別度：優先選取鑑別度於.2以上之試題。若試題之鑑別度皆於.2以上，則選取鑑別度較高之題目；（2）難度：選取鑑別度為.2以上之題目後，再選取難度介於.2至.8間之試題。若試題鑑別度為.2以上，而難度過高或過低，則予以保留並修改。

依據以上標準進行刪題與修改後，邀請兩位國小資源班教師就測驗題目及選項進行審題，依建議修改測驗內容，再請一位大學特教系教授評估試題，再加以修正。最後，每份閱讀理解測驗皆為十題，但因刪題緣故，所以兩種題目類型數量不同，而本研究之閱讀理解測驗平均難度介於.7至.810之間，內部一致性介於.71至.839間。

4. 社會效度訪談表

研究者依據本研究之研究目的一探討詞彙導向繪本教學後受試者在詞彙能力、閱讀流暢及閱讀理解之表現，進行編製。於教學結束後，分別對學生及學生導師進行訪談，以瞭解學生及其導師對於在詞彙導向之繪本教學後，學生的學習情況及其看法。

四、研究程序

本研究的研究程序分為：準備階段、實驗處理階段、資料分析與撰寫研究報告。

（一）準備階段：蒐集相關文獻及決定研究主題，開始篩選研究對象，編寫教材及編製相關測驗。

（二）實驗處理階段：分為基線期、處理期及保留期，由二月底進行至六月底，為期四個月。

1. 基線期：受試者於進入處理期前，持續地進行基線期評量。而當其他受試者尚未準備進入處理期前，採試探方式進行評量。

2. 進行實驗教學：當受試者連續三次評量表現達到穩定，便可進入保留期。但因為教學介入三個教學單元過少，因此本研究設計六個教學單元，每個單元以一本繪本進行教學，每本繪本教學時間為160分鐘。而本研究介入教學時間共24節課，960分鐘。

3. 教學一致性：在實驗教學期間使用教學程序檢核表，請另一位資源班教師擔任檢核者，檢視研究者教學時是否符合教學程序。再以逐次核對的方式，與研究者自我檢核之內容，計算符合程度百分比。本研究於三位受試者於教學過程中之平均教學一致性，分別為.95、.92及.95，平均本研究之教學一

致性為.94。

4.保留期評量：於處理期結束後，間隔兩週再進行至少三次的保留期測驗。

5.社會效度：最後於教學結束後，進行學生及其導師之訪談。

(三) 資料分析階段

將研究所得之受試者測驗得分資料，採用視覺分析與內容分析來分析資料，並以C統計進行階段間資料變化之考驗，根據各折線圖整理出各階段內及階段間變化摘要表，並進一步分析與探討。

(四) 撰寫研究報告

根據文獻以及實證分析結果加以討論後，撰寫論文研究。

肆、結果與討論

一、受試者詞彙能力成效分析

(一) 受試者「認讀詞彙能力」之分析

由圖4-1目視分析可得知，受試甲由基線期進入處理期後，認讀詞彙測驗表現向上提升的同時，受試乙於基線期之評量結果呈現下降趨勢，顯示受試甲認讀詞彙正確率的提升是受到詞彙導向繪本教學之影響。

受試乙進入處理期後，認讀詞彙測驗表現提升的同時，受試丙於基線期的評量結果呈現穩定不變趨勢且正確率皆低。由此顯示受試乙認讀詞彙表現的提升，是受到詞彙導向繪本教學之影響。受試丙進入處理期後，測驗結果也立即向上提升，顯示受試丙亦受到詞彙導向繪本教學的影響。

1.受試甲

在基線期，受試甲連續接受三次認讀詞彙測驗，正確率介於0%至30%之間，水準變化為0%（表4-1）。進入處理期後，目視分析顯示受試甲的認讀詞彙表現立即上升至100%，且範圍介於90%至100%之間，呈現穩定上升趨勢。此外，從階段間的變化可知，重疊百分比為0%，以C統計考驗基線期至處理期之變化，也達到.05的顯著水準。

間隔兩週後的保留期表現，呈現變動上升趨勢，平均水準為92.5%，主要是因為第二個資料降至80%後又逐漸上升。探討受試甲的變動原因可能為，第一個資料點施測繪本為第五本繪本，距

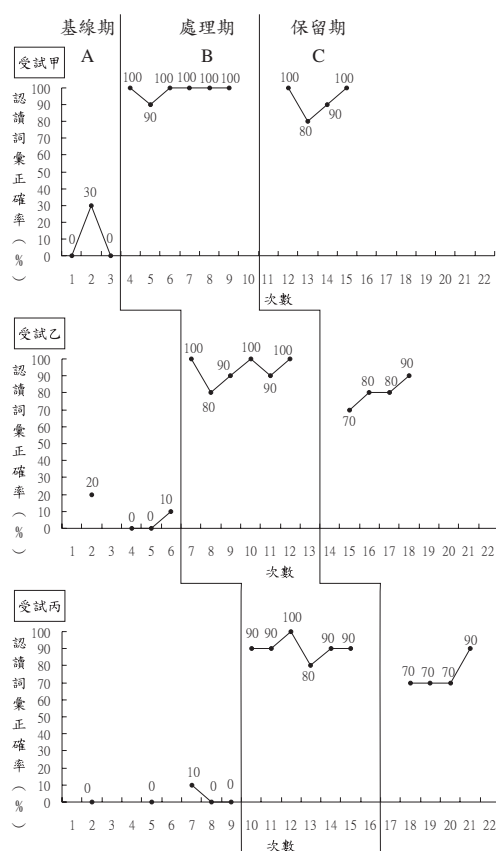


圖4-1 三位受試者於「認讀詞彙測驗」正確率折線圖

離教導時間較近；而第二個資料施測繪本為第二本繪本，距離教導之時間較久，受試甲遺忘較多之故。

而階段間的分析顯示，因第二個資料點降至80%，所以重疊百分比為75%。但整體而言，受試甲認讀詞彙能力，仍高度維持於80%至100%間，所以C統計考驗顯示兩階段間的變化未達顯著，表示受試甲於保留期之認讀詞彙表現，仍維持著教學介入之效果。由此顯示，詞彙導向繪本教學對受試甲之認讀詞彙能力，具有顯著的立即成效，在保留成效上也具有效果。

2. 受試乙

在基線期，受試乙認讀詞彙的正確率呈現下降趨勢（表4-1），且正確率介於0%至20%之間。進入處理期後，受試乙認讀詞彙正確率立即上升至100%，水準範圍介於80%至100%之間。階段間分析顯示，水準變化增加了90%，重疊百分比為0%，且C統計考驗達.01的顯著水準。

在兩週後的保留期測驗結果顯示，受試乙的認讀詞彙正確率平均為80%，呈現穩定上升之趨勢。由目視分析則得知，有一資料點落於處理期範圍外，因此階段間的重疊百分比為75%。但整體而言，受試乙的認讀詞彙能力，仍高度維持於70%至90%間。以C統計考驗階段間的變化，發現未達到顯著。

由以上可知，詞彙導向繪本教學對受試乙之認讀詞彙能力，具有顯著的立即成效，同時也具有保留效果。

3. 受試丙

在基線期內，受試丙的認讀詞彙正確率皆低，介於0%至10%之間（表

4-1）。進入處理期後，目視分析可知受試丙之認讀詞彙表現立即上升，正確率介於80%至100%之間。再由階段間的分析可知，階段間的水準變化增加了90%，且重疊百分比為0%，以C統計進行考驗，也發現階段間的變化達到.01之顯著水準。

進入保留期後，受試丙之認讀詞彙正確率平均為75%，呈現變動上升的趨勢。由階段間分析顯示，因有三個資料點落於處理期範圍外，故重疊百分比為25%。探討受試丙變動表現之原因，發現受試丙前三個資料點之施測繪本分別為第五、一、四本繪本，而第四個資料點之施測繪本為剛教導完的第六本繪本，因為受試丙對於剛教導完之繪本內容較為深刻，因此正確率也較高。

但整體而言，受試丙認讀詞彙正確率仍高度維持於70%至90%之間。以C統計考驗兩階段間之變化情形，結果顯示階段間的變化未達顯著，意謂著受試丙於保留期仍能穩定維持處理期之教學成效。由此可知，詞彙導向繪本教學對受試丙之認讀詞彙能力，具有顯著之立即成效，同時也具有保留成效。

綜合以上可知，三位受試者進入處理期後，認讀詞彙正確率皆大幅提升，顯示詞彙導向繪本教學對三位受試者的認讀詞彙表現，具有立即且正向的成效。進入保留期後，受試甲與受試乙大部分資料點仍與處理期相重疊；受試丙的重疊百分比為25%，但認讀詞彙正確率仍高度介於70%至90%間。此外，C統計考驗也支持詞彙導向繪本教學對三位受試者的認讀詞彙表現，不僅具有顯著的立即成效，也具有保留效果。

表4-1 三位受試者於「認讀詞彙測驗」之正確率資料分析表

		受試甲			受試乙			受試丙					
階段順序		A	B	C	A	B	C	A	B	C			
階段長度		3	6	4	4	6	4	5	6	4			
趨勢走向		— (=)	/ (+)	/ (+)	\ (-)	/ (+)	/ (+)	— (=)	\ (-)	/ (+)			
階段內變化	趨勢穩定	變動 0%	穩定 100%	變動 75%	變動 25%	穩定 83.33%	穩定 100%	穩定 80%	穩定 100%	變動 75%			
	水準範圍 (%)	0~30	90~100	80~100	0~20	80~100	70~90	0-10	80~100	70~90			
	平均水準	10%	98.33%	92.5%	7.5%	93.33%	80%	2%	90%	75%			
	水準穩定	變動 0%	穩定 83.33%	變動 75%	變動 0%	穩定 83.33%	變動 50%	變動 0%	變動 66.67%	變動 75%			
	水準變化 (%)	0-0 (=)	100-100 (=)	100-100 (=)	20-10 (-10)	100-100 (=)	70-90 (+20)	0-0 (=)	90-90 (=)	70-90 (+20)			
	階段比較	B / A		C / B		B / A		C / B		B / A		C / B	
	趨勢走向與效果	— (=)	/ (+)	/ (+)	/ (+)	\ (-)	/ (+)	/ (+)	/ (+)	— (=)	\ (-)	\ (-)	/ (+)
階段間變化	趨勢穩定性	變動到穩定		穩定到變動		變動到穩定		穩定到穩定		穩定到穩定		穩定到變動	
	水準變化 (%)	0-100 (+100)		100-100 (=)		10-100 (+90)		100-70 (-30)		0-90 (+90)		90-70 (-20)	
	重疊百分比	0%		75%		0%		75%		0%		25%	
	C值	0.6084		0.0566		0.71702		0.00628		0.77525		0.30279	
	Z值	2.0567*		0.19912		2.52234**		0.02208		2.83082**		1.06515	

*p<.05 **p<.01

(二) 受試者「詞彙意義能力」之分析

由目視分析可以得知，受試甲於基線期呈現下降趨勢。進入處理期後，受試甲的詞彙意義測驗表現向上提升的同時，受試乙於基線期之評量結果雖呈現上升趨勢，但正確率皆低，顯示受試甲詞彙意義正確率的提升是受到詞彙導向繪本教學之影響，如圖4-2。

而受試乙於處理期詞彙意義測驗表現之提升，也是受到詞彙導向繪本教學

之影響。受試丙進入處理期之後，詞彙意義測驗結果表現上也立即提升，顯示受試丙的詞彙意義能力也受到詞彙導向繪本教學的影響。

1. 受試甲

在基線期，受試甲詞彙意義測驗正確率介於10%至20%之間，呈現下降趨勢（表4-2）。進入處理期後，受試甲之表現立即上升，整體水準範圍介於70%至100%間。而從階段間的變化可知，水

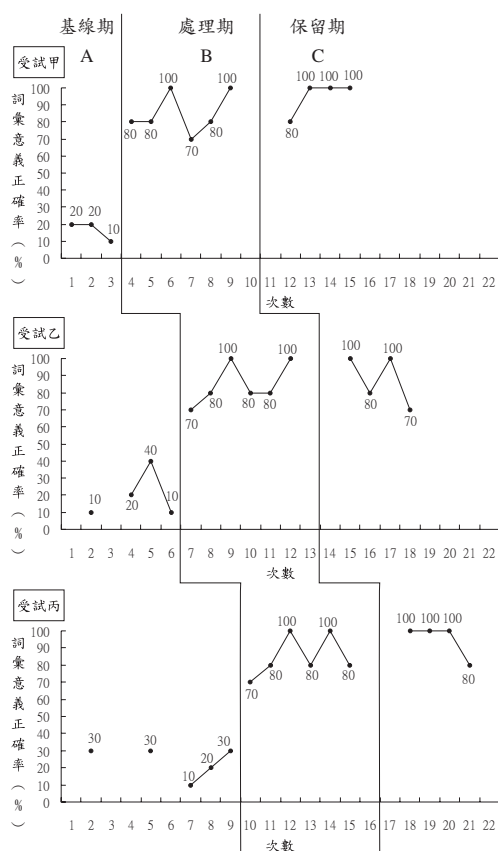


圖4-2 三位受試者於「詞彙意義測驗」正確率折線圖

準變化增加了70%，重疊百分比為0%，C統計考驗結果也顯示兩階段間的變化達到.05的顯著水準。由此可知，教學介入後，受試甲的詞彙意義能力大幅上升，但至第四個資料點下降至70%，主要原因是該本繪本副詞詞彙較多，受試甲於副詞詞彙的測驗題目上皆錯誤之故。

間隔兩週進入保留期後，受試甲詞彙意義正確率逐漸提升至100%，且持續維持至保留期結束。因此，階段間的分析顯示重疊百分比為100%，而C統計考驗結果顯示，兩階段間的變化並無達到顯著。由以上可知，詞彙導向繪本教學

對受試甲之詞彙意義能力具有顯著之立即成效，也具有保留成效。

2. 受試乙

在基線期時，受試乙的詞彙意義正確率呈現上升趨勢，但正確率皆低，只介於10%至40%之間，平均為20%（表4-2）。

進入處理期後，目視分析測驗結果可知，正確率逐漸提升，整體水準範圍介於70%至100%之間。由階段間的變化可知，水準變化增加60%，重疊百分比為0%。進一步進行C統計考驗，結果顯示階段間的變化達到.01顯著水準。但受試乙於第四個資料點同樣突然下降至80%，檢視其測驗發現，受試乙同樣於該繪本副詞詞彙的題目上填寫錯誤！

進入保留期後，受試乙之詞彙意義正確率逐漸呈現下降趨勢，於第二個資料點及第四個資料點下降至80%與70%。探討其原因可能為第二個資料點的施測繪本為第一本，距離教學時間較久，受試乙已經遺忘之故。而第四個資料點的施測繪本為第四本繪本，受試乙同樣在副詞詞彙的題目上出現錯誤。但保留期之水準範圍仍介於70%至100%，階段間重疊百分比為100%。而C統計考驗結果也顯示，階段間之變化未達顯著水準。由以上可知，詞彙導向繪本教學對受試乙之詞彙意義能力具有立即及保留之成效。

3. 受試丙

在基線期，受試丙的詞彙意義正確率呈現下降趨勢，正確率介於10%至30%間（表4-2）；進入處理期後，分析測驗結果發現，受試丙的詞彙意義正確率逐漸提升，整體水準介於70%至100%之間。由階段間分析可知，重疊百分

表4-2 三位受試者於「詞彙意義測驗」之正確率資料分析表

		受試甲			受試乙			受試丙					
階段順序		A	B	C	A	B	C	A	B	C			
階段長度		3	6	4	4	6	4	5	6	4			
趨勢走向		↘ (-)	↘ (-)	↗ (+)	↗ (+)	↗ (+)	↘ (-)	↘ (-)	↗ (+)	↘ (-)			
階段內變化	趨勢穩定	變動 66.67%	變動 50%	變動 75%	變動 25%	變動 50%	變動 25%	變動 60%	變動 50%	變動 75%			
	水準範圍 (%)	10~20	70~100	80~100	10~40	70~100	70~100	10-30	70~100	80~100			
	平均水準	16.67%	86.67%	95%	20%	85%	87.5%	24%	85%	95%			
	水準穩定	變動 0%	變動 50%	變動 75%	變動 25%	變動 50%	變動 25%	變動 0%	變動 50%	變動 75%			
	水準變化 (%)	20-10 (-10)	80-100 (+20)	80-100 (+20)	10-10 (=)	70-100 (+30)	100-70 (-30)	30-30 (=)	70-80 (+10)	100-80 (-20)			
	階段比較	B / A		C / B		B / A		C / B		B / A		C / B	
	趨勢走向與效果	↘ (-)	↘ (-)	↘ (-)	↗ (+)	↗ (+)	↗ (+)	↘ (-)	↘ (-)	↗ (+)	↘ (-)	↘ (-)	↗ (+)
	趨勢穩定性	無變化		正向		無變化		負向		正向		負向	
趨勢穩定性	變動到變動		變動到變動		變動到變動		變動到變動		變動到變動		變動到變動		
水準變化 (%)	10-80 (+70)		100-80 (-20)		10-70 (+60)		100-100 (=)		30-70 (+40)		80-100 (+20)		
重疊百分比	0%		100%		0%		100%		0%		100%		
C值	0.61047		-0.01121		0.67887		-0.2669		0.81779		-0.0339		
Z值	2.06375*		-0.3942		2.38812**		-0.9389		2.98613**		-0.1193		

*p<.05 **p<.01

比為0%，而C統計考驗結果也顯示，階段間的變化達.01顯著水準。而受試丙於處理期第四個資料點也出現突然下降至80%的情況，檢視受試丙測驗填答情況，發現受試丙也同樣在副詞詞彙的題目寫錯。

進入保留期後，受試丙的詞彙意義水準範圍介於80%至100%間；由階段間的分析可知，兩階段的重疊百分比為100%，C統計考驗結果也顯示，階段間

的變化未達顯著。由以上可知，詞彙導向繪本教學對受試丙的詞彙意義能力有顯著的立即成效與保留成效。

綜合以上分析可知，三位受試者進入處理期後，詞彙意義之平均水準皆大幅提昇至85%以上。但三位受試者同樣的皆在第四個資料點下降至70%和80%，其原因可能為第四本繪本語詞較多副詞，而受試者對於副詞意義的理解較有困難。進入保留期後，詞彙意義之

測驗結果皆能與處理期相重疊。此外，C統計考驗之結果也支持了詞彙導向繪本教學，對三位受試者之詞彙意義能力，不僅具有顯著的立即成效，同樣也具有明顯的保留成效。

(三) 受試者於詞彙測驗表現之綜合討論

進一步探討三位受試者於認讀詞彙測驗的情況，發現三位受試者於基線期之認讀表現，多數只能認讀單一個字，無法完整認讀語詞，例如：「彩色」……等。但於教學介入後，三位受試者在認讀語詞的正確率上皆大幅提升，維持於80%至100%之間。

在詞彙意義測驗上，三位受試者於基線期的選填過程表現並不相同，受試甲只會填自己能夠認讀的詞彙，其餘的會主動表示不知道；受試乙則會選填和句子中有相同字彙的語詞作為答案；受試丙則全部以猜測的方式進行選填。其中，受試甲於測驗過程中，也出現和受試乙相同的選填模式，例如：弟弟將（變成）的積木疊成一座城堡。【同字形、同音字】

由此可知，三位受試者於教學介入前，在詞彙意義的選填上，均無法理解句子與語詞意義進行填答，多數是以猜測或尋找相同字彙、字音的語詞來填答。但在教學介入後，三位受試者在詞彙意義測驗的正確率上，皆立即提升，並維持於70%至100%。在填答過程中，雖然受試者對於抽象語詞理解較弱，但受試者也逐漸減少上述錯誤的填答行為，能夠確實以句子及詞彙的意義來選填答案。

本研究之結果，與黃敏秀等人（2007）及黃信恩（2008）的研究結果

相同，藉由繪本的特性或文句脈絡進行教學，能提升學習障礙學生的識字能力。歐素惠（2003）的研究中也指出，詞彙脈絡教學對閱讀障礙學生在詞彙學習上的成效最佳，也於本研究中得到進一步的驗證。而張妙君（2004）於研究中發現圖畫故事書教學能夠增進學生在造句思考發展的結果，說明了本研究中進行口頭造句練習之教學活動，亦能增進學生的思考，讓學生於句子中理解詞彙的用法，進而增進學生在填答詞彙時，能夠判斷詞彙填入後句子是否通順。

因此，綜合以上研究結果可以得知，詞彙導向之繪本教學採用繪本特性及文句脈絡進行教學，能夠增進學習障礙學生整體詞彙學習能力，包括在詞彙認讀及詞彙意義的理解，進而提升學習障礙學生使用詞彙上的思考能力，而達到穩定的詞彙學習表現。

二、受試者閱讀流暢度成效分析

(一) 受試者「平均一分鐘朗讀字數」之分析與討論

受試甲於基線期時，隨機抽取三本繪本進行閱讀流暢度測驗，測驗結果呈現穩定上升狀態，但朗讀字數皆沒有明顯提升（圖4-3）。於詞彙導向繪本教學介入後，受試甲的一分鐘朗讀字數立即向上提升；而於受試甲朗讀字數向上提升的同時，基線期的受試乙的朗讀字數雖呈現上升趨勢，但整體朗讀字數只介於11字至14字間。由此可見，受試甲的一分鐘正確朗讀字數的提升，是受到詞彙導向繪本教學介入的影響。

受試乙進入處理期後，一分鐘正確朗讀字數大幅提升；而於受試乙朗讀字

數提升同時，受試丙於基線期的朗讀字數呈現下降趨勢。由此可見，受試乙一分鐘正確朗讀字數的增加，是詞彙導向繪本教學介入的影響。當受試丙進入處理期後，一分鐘正確朗讀字數亦立即提升，顯示受試丙同樣是受到詞彙導向繪本教學介入的影響，而在一分鐘正確朗讀字數表現上有所提升。

1. 受試甲

在基線期內，受試甲三次閱讀流暢度測驗結果顯示，平均一分鐘正確朗讀字數皆少，介於19字至20字，如表4-3。

進入處理期後，目視分析發現，平均一分鐘正確朗讀字數呈現變動上升的

趨勢，水準範圍介於48字至75字間，顯示受試甲之一分鐘朗讀字數逐漸提升。階段間分析可知，水準變化增加了32字，且兩階段重疊百分比為0%，而C統計考驗更達到.01之顯著水準。雖然受試甲一分鐘朗讀字數未達設定之穩定標準100字，但受試甲同時於詞彙能力及閱讀理解兩項測驗達到處理期設定之穩定標準，達成至少兩項測驗達到處理期設定標準之研究設計，故可進入保留期測驗。

間隔兩週進入保留期後，受試甲的平均一分鐘朗讀字數呈現變動提升趨勢，平均水準提高為65.25字。由階段間分析可知，最後一個資料點因為施測繪本為剛教導之第六本繪本，因此受試甲對繪本內容仍有印象，因此朗讀字數高出介入期的水準範圍，因此重疊百分比為75%。而C統計考驗階段間的變化，結果未達到顯著，顯示受試甲於保留期仍能維持處理期之教學成效。由此可知，詞彙導向繪本教學對受試甲之平均一分鐘正確朗讀字數，具有立即成效及保留成效。

2. 受試乙

在基線期時，目視分析受試乙測驗結果發現，受試乙的平均一分鐘正確朗讀字數雖呈現穩定上升趨勢，但朗讀字數卻未大幅增加，介於11字至14字間（表4-3）。進入處理期後，平均一分鐘朗讀字數立即提升至56字，水準範圍為39字至61字，呈現變動上升趨勢，顯示受試乙一分鐘朗讀字數逐漸增加。由階段間的分析可知，水準變化提升了42個字，且重疊百分比為0%，C統計考驗結果達到.01之顯著水準。而受試乙一分鐘朗讀字數同樣未達穩定標準100字，但

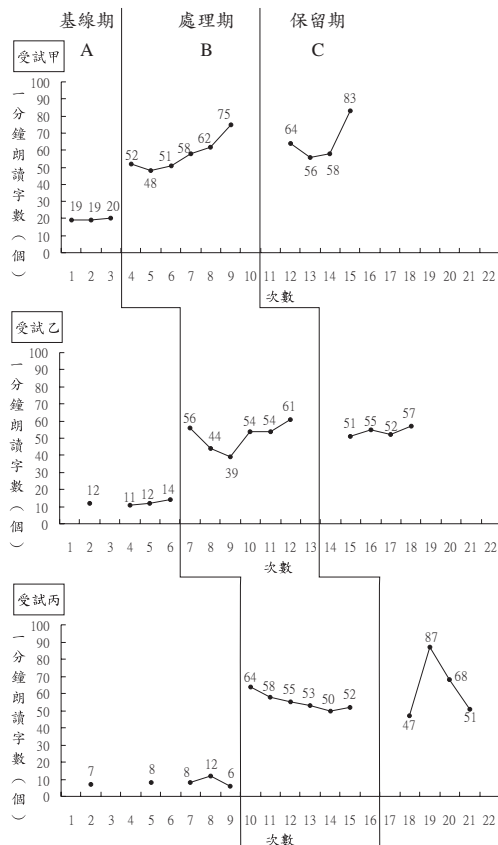


圖4-3 三位受試者「平均一分鐘正確朗讀字數」折線圖

表4-3 三位受試者「平均一分正確朗讀字數」資料分析表

		受試甲			受試乙			受試丙					
		A	B	C	A	B	C	A	B	C			
階段內變化	階段順序												
	階段長度	3	6	4	4	6	4	5	6	4			
	趨勢走向	／ (+)	／ (+)	／ (+)	／ (+)	／ (+)	／ (+)	＼ (-)	＼ (-)	＼ (-)			
	趨勢穩定	穩定 100%	變動 66.67%	變動 75%	穩定 100%	變動 66.67%	穩定 100%	變動 60%	穩定 83.33%	變動 25%			
	水準範圍 (字)	19~20	48~75	56~83	11~14	39~61	51~57	6-12	52~65	47~87			
	平均水準	19.33字	57.67字	65.25字	12.25字	51.33字	53.75字	8.2字	57.83字	63.25字			
	水準穩定	穩定 100%	變動 50%	變動 25%	變動 50%	變動 33.33%	穩定 100%	變動 40%	變動 50%	變動 25%			
	水準變化 (字)	19-20 (+1)	52-75 (+23)	64-83 (+19)	12-14 (+2)	56-61 (+5)	51-57 (+6)	7-6 (-1)	65-52 (-13)	47-51 (+4)			
階段間變化	階段比較	B / A		C / B		B / A		C / B		B / A		C / B	
	趨勢走向與 效果	／	／	／	／	／	／	／	／	＼	＼	＼	＼
		(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)
		無變化		無變化		無變化		無變化		無變化		無變化	
	趨勢穩定性	穩定到變動		變動到變動		穩定到變動		變動到穩定		變動到穩定		穩定到變動	
	水準變化 (字)	20-52 (+32)		75-64 (-11)		14-56 (+42)		61-51 (-10)		6-64 (+59)		52-47 (-5)	
	重疊百分比	0%		75%		0%		100%		0%		25%	
C值	0.74546		0.08261		0.67127		0.15288		0.70415		0.04398		
Z值	2.52012**		0.2906		2.36141**		0.53781		2.57118**		0.1547		

*p<.05 **p<.01

受試乙同樣在詞彙能力及閱讀理解兩項測驗已達到處理期設定之穩定標準，故可進入保留期。

在兩週後的保留期評量結果顯示，受試乙平均一分鐘的朗讀字數維持於51字至57字間，呈現穩定上升趨勢。再由階段間分析可知，階段間之重疊百分比仍為100%，而C統計考驗結果未達到顯著。由此顯示，詞彙導向繪本教學對受試乙之平均一分鐘朗讀字數，具有顯著

之立即成效，而於撤除教學後，仍能保有教學成效，具有保留效果。

3. 受試丙

在基線期，分析受試丙基線期測驗結果顯示，平均一分鐘正確朗讀字數呈現下降趨勢，朗讀字數介於6字至12字間（表4-3）。進入處理期後，朗讀字數立即提升至64字，水準範圍介於52字至65字間。由階段間分析可知，教學介入後，水準變化立即增加了59字，階段間

的重疊百分比為0%，以C統計考驗階段間之變化，達到.01之顯著水準。受試丙一分鐘朗讀字數同樣未達設定標準100字，但受試丙同樣在詞彙能力及閱讀理解兩項測驗已達到處理期之穩定標準，因此可進入保留期。

進入保留期後，受試丙的朗讀字數介於47字至87字間，平均水準為63.25字。再由階段間分析顯示，第一個資料點低於處理期水準範圍（47字），而第二、三個資料點高出處理期水準範圍（87字、68字）。探討其變動原因可能為，第一個資料點施測繪本為第五本繪本，為受試者於處理期的朗讀字數最低之繪本，至保留期後，受試丙的表現又更為下降。而第二、三個資料點之施測繪本分別為第一本及第四本繪本，其中第一本繪本為六本繪本中字數最少的繪本，而第四本繪本內容為反覆句型之繪本，因此受試丙在一分鐘朗字數上明顯較為上升，導致兩階段的重疊百分比為25%。以C統計考驗處理期至保留期之變化，結果並未達顯著。由以上可知，詞彙導向繪本教學對受試丙平均一分鐘正確朗讀字數，具有顯著之立即成效，於教學撤除後，仍具有保留成效。

綜合以上可知，三位受試者於教學介入後，在階段間的水準變化皆有明顯的提升。在教學撤除後，受試乙呈現穩定的保留成效；受試甲不僅具有保留成效，唸讀字數更向上提升；受試丙呈現上下起伏不定之情況。但以C統計進行處理期與保留期階段變化之考驗，結果皆顯示三位受試者於保留期之一分鐘朗讀正確字數表現皆具有保留效果。由此顯示，詞彙導向繪本教學對三位受試者平均一分鐘正確朗讀字數，均具有顯著

的立即成效與保留成效。

（二）受試者「朗讀正確率」之分析與討論

1. 受試甲

基線期時，受試甲朗讀正確率介於53%至63%之間，呈現變動上升趨勢（圖4-4，表4-4）。進入處理期後，目視分析受試甲朗讀正確率顯示，朗讀正確率立即提升至95%，水準範圍介於84%至97%之間，呈現穩定上升趨勢。由階段間的變化可知，水準變化增加了32%，重疊百分比為0%，C統計考驗階段間的變化結果顯示，達到.01之顯著水準。

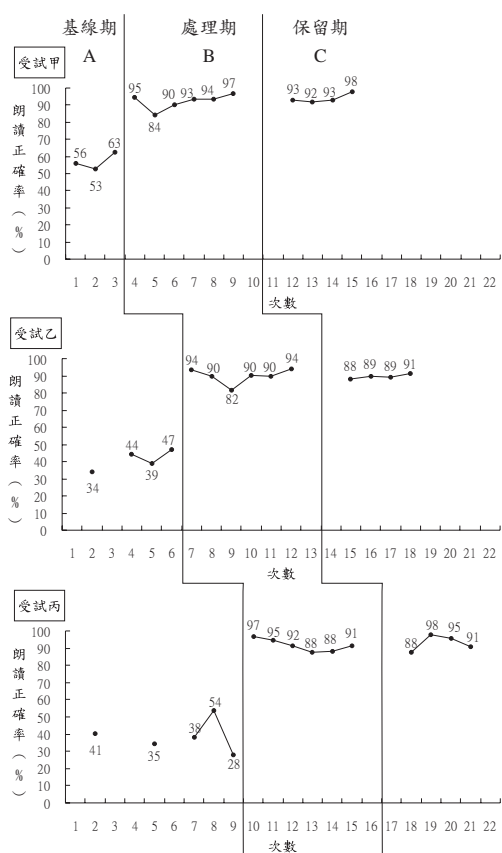


圖4-4 三位受試者「朗讀正確率」折線圖

進入保留期後，受試甲之朗讀正確率範圍介於92%至98%之間，呈現穩定上升趨勢。由階段間分析顯示，重疊百分比為75%，為一個資料點高於處理期範圍所致。以C統計考驗處理期至保留期階段間之變化，結果顯示未達到顯著水準。由以上可知，顯示詞彙導向繪本教學對受試甲之朗讀正確率，具有顯著之立即成效及保留效果。

2. 受試乙

在基線期時，受試乙的朗讀正確率介於34%至47%之間，呈現變動上升狀態。進入處理期後，目視分析發現朗讀正確率立即向上提升，水準範圍介於82%至94%之間，呈穩定上升趨勢。由階段間分析可知，水準變化增加了47%，重疊百分比為0%，C統計考驗兩階段間的變化，結果達.01之顯著水準。

表4-4 三位受試者「朗讀正確率」資料分析表

		受試甲			受試乙			受試丙					
階段順序		A	B	C	A	B	C	A	B	C			
階段長度		3	6	4	4	6	4	5	6	4			
趨勢走向		/	/	/	/	/	/	/	\	—			
		(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(-)	(=)			
階段內變化	趨勢穩定	變動 66.67%	穩定 100%	穩定 100%	變動 50%	穩定 100%	穩定 100%	變動 60%	穩定 100%	穩定 100%			
	水準範圍 (%)	53~63	84~97	92~98	34~47	82~94	88~91	28-54	90~97	88~98			
	平均水準	57.33%	92.17%	94%	41%	90%	89%	39.2%	93.17%	93%			
	水準穩定	變動 66.67%	穩定 83.33%	穩定 100%	變動 50%	穩定 83.33%	穩定 100%	變動 40%	穩定 100%	穩定 100%			
	水準變化 (%)	56-63 (+7)	95-97 (+2)	93-98 (+5)	34-47 (+13)	94-94 (=)	88-91 (+3)	41-28 (-13)	97-91 (-6)	88-91 (+3)			
	階段比較	B / A		C / B		B / A		C / B		B / A		C / B	
	趨勢走向與效果	/		/		/		/		/		\	
		(+) (+)		(+) (+)		(+) (+)		(+) (+)		(+) (-)		(-) (-)	
階段間變化	趨勢穩定性	無變化		無變化		無變化		無變化		負向		正向	
	趨勢穩定性	變動到穩定		穩定到穩定		變動到穩定		穩定到穩定		變動到穩定		穩定到穩定	
	水準變化 (%)	63-95 (+32)		97-93 (-4)		47-94 (+47)		94-88 (-6)		28-97 (+69)		91-88 (-3)	
	重疊百分比	0%		75%		0%		100%		0%		75%	
	C值	0.71738		0.01253		0.76312		-0.0009		0.61265		0.31967	
	Z值	2.42518**		0.0441		2.68453**		-0.0032		2.23707*		1.12455	

*p<.05 **p<.01

進入保留期後，受試乙朗讀正確率介於88%至91%間，呈現穩定上升趨勢。由階段間分析顯示，階段間水準變化下降6%，但重疊百分比為100%，以C統計考驗階段間之變化，結果並未達到顯著水準。由此顯示，詞彙導向繪本教學對受試乙的朗讀正確率，具有明顯之立即成效及保留成效。

3.受試丙

在基線期階段，受試丙的朗讀正確率介於28%至54%間，平均水準為39.2%，呈現變動上升趨勢。進入處理期後，受試丙之朗讀正確率立即提升至97%，水準範圍介於90%至97%間。由階段間分析可知，水準變化提升了69%，重疊百分比為0%，以C統計分析階段間之變化情形，結果達到.05顯著水準。

進入保留期後，受試丙的朗讀正確率介於88%至98%間，呈現穩定不變趨勢。而與教學介入階段相比，受試丙朗讀正確率與處理期重疊百分比為75%，這主要是因為一個資料點高於處理期範圍所致。進一步以C統計進行階段間變化之考驗，結果顯示處理期至保留期之改變未達顯著。由此以上可知，詞彙導向繪本教學，對受試丙在朗讀正確率上具有立即成效，也具有保留成效。

綜合以上可知，三位受試者於基線期進入處理期後，朗讀正確率皆大幅提升，平均水準皆達90%以上。進入保留期後，三位受試者之平均水準也皆能穩定維持，雖然受試甲和受試丙之重疊百分比為75%，但皆為一個資料點高於處理期範圍所致。由此可知，詞彙導向繪本教學對三位受試者之詞彙意義能力有明顯的立即成效。而於教學撤除後，三

位受試者仍具有保留成效。

(三) 受試者閱讀流暢度表現之綜合討論

由研究結果中可知，藉由繪本特性進行教學，能夠協助學生由圖畫來瞭解故事內容的描述，並於每次教學前進行繪本之朗讀，能進而增進學習障礙學生在閱讀流暢上的表現。本研究之結果，與黃家好（2006）及黃敏秀等人（2007）的研究，繪本教學能提升特殊學生閱讀能力，在閱讀時反覆重讀得現象減少，閱讀上也較流暢的結果一致。

而在平均一分鐘朗讀字數上，雖然受試者的一分鐘朗讀字數能夠立即大幅提升，並具有保留效果，但未能達到本研究設定之標準（100字）。探究其原因，可能為本研究之教學繪本只有6本，教學介入時間只有6週，對提升學習障礙學生一分鐘正確朗讀字數上，無論在教學數量及時間上仍顯不足。

三、受試者閱讀理解能力成效分析

(一) 受試者「閱讀理解能力」之分析與討論

由圖4-5可看出，受試甲於基線期閱讀理解測驗結果呈現下降之趨勢。進入處理期後，階段間的走勢呈現正向提升，而於受試甲提升的同時，基線期的受試乙閱讀理解表現呈現下降趨勢。由此可見，受試甲的詞彙能力提升是受到詞彙導向繪本教學的影響。

受試乙進入處理期後，階段間走勢呈現正向，閱讀理解能力向上大幅提升，而同時受試丙於基線期的評量結果呈現下降趨勢。可見受試乙閱讀理解能力的提升，為詞彙導向繪本教學的影響。當受試丙進入處理期後，受試丙階

段間的走向同樣也呈正上升的趨勢，顯示受試丙受到詞彙導向繪本教學的影響，而在閱讀理解能力上有所提升。

1. 受試甲

在基線期階段，受試甲閱讀理解測驗正確率介於40%至60%之間，整體趨勢走向呈現變動下降趨勢，如表4-5。進入處理期後，受試甲之閱讀理解表現立即提升，整體水準範圍介於70%至100%之間，與基線期重疊百分比為0%。以C統計考驗階段間結果顯示階段間的變化，達到.05之顯著水準。

間隔兩週進入保留期後，受試甲的閱讀理解表現逐漸提升，但至第三個資

料點又下降至80%，呈現變動情況。其原因可能為第三個資料點施測繪本為第三本繪本，該繪本閱讀理解測驗為六本繪本中難度最高之繪本，在經過一段時間後，受試甲在理解上稍微退步了。不過，保留期水準範圍介於80%至100%之間，正確率仍介於處理期水準範圍內，因此重疊百分比為100%。再由C統計考驗處理期至保留期之改變，結果未達顯著。

由以上可知，詞彙導向繪本教學對受試甲之閱讀理解能力，於教學介入後立即提升，具有立即成效，於教學撤除後仍具有保留成效。

2. 受試乙

在基線期，分析受試乙測驗結果顯示，趨勢呈現下降狀態，正確率介於30%至40%之間（表4-5）。進入處理期後，受試乙之閱讀理解正確率立即提升，整體水準介於70%至100%之間，與基線期的重疊百分比為0%。以C統計考驗階段間的變化，結果顯示達.05之顯著水準。表示受試乙於教學介入後，在閱讀理解能力上大幅上升。

在兩週後的保留期評量結果顯示，受試乙閱讀理解正確率介於80%至90%之間，呈現下降的趨勢，主要是因為第二個資料點之施測繪本為第一本繪本，其閱讀理解難度較為簡單，而至第三、四個資料點便又分別下降至90%和80%。但階段間之重疊百分比仍為100%，而C統計考驗階段間之結果未達到顯著。由以上顯示，詞彙導向繪本教學對受試乙閱讀理解能力具有立即成效及保留成效。

3. 受試丙

在基線期，分析受試丙測驗結果顯

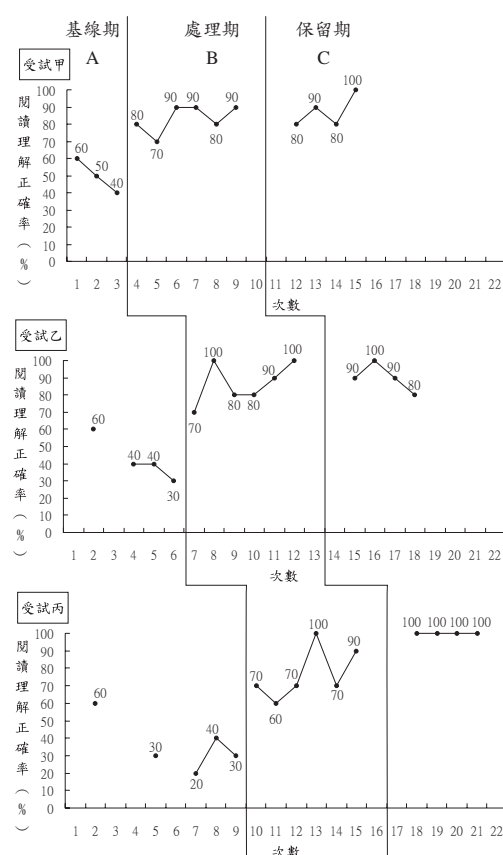


圖4-5 三位受試者「閱讀理解測驗正確率」折線圖

表4-5 三位受試者於「閱讀理解測驗」之平均正確率資料分析表

		受試甲			受試乙			受試丙					
階段順序		A	B	C	A	B	C	A	B	C			
階段長度		3	6	4	4	6	4	5	6	4			
趨勢走向		↘ (-)	↗ (+)	↗ (+)	↘ (-)	↗ (+)	↘ (-)	↘ (-)	↗ (+)	— (=)			
階段內變化	趨勢穩定	變動 33.33%	穩定 83.33%	變動 75%	變動 50%	變動 50%	穩定 100%	變動 0%	穩定 83.33%	穩定 100%			
	水準範圍 (%)	40~60	70~90	80~100	30~60	70~100	80~100	20~60	60~100	100~100			
	平均水準	50%	83.33%	87.5%	42.5%	86.67%	90%	38%	76.67%	100%			
	水準穩定	變動 33.33%	穩定 83.33%	變動 75%	變動 50%	變動 50%	變動 50%	變動 0%	變動 50%	穩定 100%			
	水準變化 (%)	60-40 (-20)	80-90 (+10)	80-100 (+20)	60-30 (-30)	70-100 (+30)	90-80 (-10)	60-30 (-30)	70-90 (+20)	100-100 (=)			
	階段比較	B / A		C / B		B / A		C / B		B / A		C / B	
	趨勢走向與效果	↘ (-)	↗ (+)	↗ (+)	↗ (+)	↘ (-)	↗ (+)	↗ (+)	↘ (-)	↘ (-)	↗ (+)	↗ (+)	— (=)
	趨勢穩定性	變動到穩定		穩定到變動		變動到變動		變動到穩定		變動到穩定		穩定到穩定	
水準變化 (%)	40-80 (+40)		90-80 (-10)		30-70 (+40)		100-90 (-10)		30-70 (+40)		90-100 (+10)		
重疊百分比	0%		100%		0%		100%		0%		100%		
C值	0.4876		-0.6471		0.63481		-0.0603		0.50462		0.44296		
Z值	1.64839*		-2.2762		2.23316*		-0.212		1.84259*		1.55825		

*p<.05 **p<.01

示，趨勢呈現下降狀態，正確率介於20%至60%之間，平均水準為38%（表4-5）。進入處理期階段，閱讀理解表現立即提升至70%，整體水準範圍介於60%至100%之間，呈現穩定上升趨勢。由階段間的分析可知，重疊百分比為0%，C統計之考驗結果更顯示，基線期至處理期之變化達到.05之顯著水準。

進入保留期後，受試丙的閱讀理解能力穩定的維持於100%，呈現穩定不變

的趨勢。階段間分析結果則顯示，階段間的重疊百分比為100%，C統計考驗階段間的變化，結果未達到顯著水準。由此顯示，詞彙導向繪本教學對受試丙之閱讀理解能力具有明顯的立即成效及保留成效。

綜合以上可得知，三位受試者於基線期之閱讀理解能力測驗正確率皆低落，而於教學介入後，三位受試者於階段內皆呈現上升的趨勢走向。在撤除

教學後，三位受試者的保留期水準範圍皆與處理期相重疊，以C統計考驗階段間的變化，結果皆顯示詞彙導向教學具有顯著之立即成效及保留成效。由此可知，詞彙導向繪本教學對三位受試者之閱讀理解能力，不僅具有明顯的立即成效，也具有穩定的保留成效。

(二) 受試者閱讀理解表現之綜合討論

由研究結果中可知，藉由繪本圖文的連貫性及圖文一致之特性，能夠教導學生協助學生理解故事內容，以及故事進行之順序。本研究之結果，與李芳君（2005）以圖片及看圖說故事等繪本教學活動，教導六名輕度障礙學生，增進了多數受試者閱讀理解表現之立即成效結果一致。而林淑貞（2006）、莊雨姍（2005）、黃信恩（2008）與黃敏秀等人（2007）之研究結果，繪本教學能增進學習障礙兒童閱讀理解能力之結果一致。

因此，從本研究結果可以得知，詞彙導向之繪本教學藉由繪本特性進行教學，並以文句脈絡教導學生瞭解詞彙意義，能夠有效協助學生理解故事內容，提升其理解能力。

四、社會效度分析

研究者於教學及測驗結束後，以訪談表訪談三位受試者及其班級導師。訪談表之題目設計依據本研究之研究目的，探討詞彙導向繪本教學後受試者在詞彙能力、閱讀流暢及閱讀理解之表現進行設計。兩份訪談表各為10題勾選題，以五點計分方式進行計分，如表4-6。此外，皆於勾選結束後進行訪談。

由表4-6可以得知，學生在各項目的平均得分皆高於導師之得分，可能為學

生為實際接受教學者，對於自己能力的進步持較多的肯定。而導師普遍呈現與以前一樣但稍有進步的意見。

表4-6 三位受試者及其導師訪談分數平均

訪談項目	甲	乙	丙	受試平均	甲導	乙導	丙導	導師平均
詞彙能力	3.67	4	4.33	4	3.67	3.33	3.67	3.56
閱讀流暢	4.5	3.5	4.5	4.17	3.5	3.5	4	3.67
閱讀理解	4	4	4	4	4	3.5	4	3.83
整體語文	4	4.5	5	4.5	4	3	4.5	3.83

註：退步很多1分、退步了2分、和以前一樣3分、有進步4分、進步很多5分

(一) 受試甲及其導師訪談結果

由表4-6可知，受試甲認為自己在詞彙能力的表現上，大致上和以前一樣，但稍有提升。而在閱讀流暢、閱讀理解及整體語文表現上則較以前進步。而受試甲之導師勾選資料顯示，導師的看法和受試甲自己本身看法大致上一致，只有在閱讀流暢上，受試甲給自己的評分比導師高。

受試甲之導師於訪談時表示，在教學介入後，受試甲的朗讀表現較以前進步，也會跟著同學一同朗讀課文，在閱讀理解上也較以前進步，但流暢度上仍不及一般同儕。在學習態度上，受試甲顯得較為積極，老師所叮囑的學習事項，受試甲都能夠用心的完成，因此在國語成績表現上，也有明顯的提升與進

步，從上學期期末的36分，至下學期期中進步為52分。

受試甲接受訪談時表示，自己在詞彙的認讀與選填上有進步，但是在造句的表達上，有時仍須思考較久的時間；在閱讀流暢上，受試甲表示自己較以前進步，而且在二年級課本的課文朗讀上，也都能夠自己朗讀完全文！受試甲對於能夠自己正確的讀完課文，會感到很高興，也都會急著要告訴研究者，他已經會讀了！在閱讀理解上，受試甲表示對於故事內容的瞭解，能夠較教學前進步，尤其是看圖說故事上，受試甲表示非常喜歡排列故事圖片，並進行看圖說話的活動。因此，受試甲認為「詞彙導向繪本教學」的教學過程很好玩，也可以比較懂得故事內容及語詞意義。

（二）受試乙及其導師訪談結果

受試乙同樣認為自己的表現上較以前進步（表4-6），而只有在閱讀流暢的表現上，受試乙認為自己大致和以前一樣，但稍有進步。受試乙的導師勾選資料顯示，受試乙在教學介入後的表現，大致上都和以前一樣，但是稍有進步。

受試乙的導師接受訪談時表示，受試乙在認讀語詞上較以前有進步，在閱讀流暢的表現上，受試乙也能夠和同學一同朗讀課本內容了，而不會像以前一樣只是坐在位子上不知道該做什麼。在國語成績的表現上，雖然受試乙從上學期期末的25分，至下學期期中進步至47分，但導師仍覺得受試乙在整體語文的學習態度上不夠積極，因此整體表現上和以前一樣。尤其是實驗教學撤除後，受試乙又像以前一樣無法專注在課堂學習上，因此，於期末評量的國語成績又退步至37分。

受試乙接受訪談時則表示，自己在詞彙能力的表現上較以前進步了，以前上課時連造詞都要想很久，但是現在能夠說出簡單詞彙的造句了！在選填語詞上，也知道應該怎麼選填作答了！在閱讀流暢上，受試乙表示自己有一點進步，因為在朗讀時，自己還是會有很多字不會念，不然就是忘記了！在閱讀理解上，受試乙表示自己進步很多，在寫閱讀理解測驗時，都能很快的回答。在整體語文表現上，受試乙認為自己較以前進步很多，也很喜歡看繪本。

此外，受試乙表示很喜歡詞彙導向繪本教學的模式，除了故事書很好看之外，因為老師有製作圖片，讓他比較能夠懂得詞彙的意思。而且，使用繪本進行教學，可以讓他看到很多不一樣的故事，如果是自己看故事會看不懂，所以受試乙表示較喜歡用繪本進行教學。

（三）受試丙及其導師訪談結果

受試丙（表4-6）同樣認為自己在詞彙導向繪本教學後，在各方面的表現都進步了！而導師勾選的資料則顯示，受試丙在詞彙能力表現上，大致上和以前一樣，但稍有提升。而在閱讀流暢、閱讀理解及整體語文學習表現上都較以前進步了！

受試丙之導師訪談時表示，受試丙在原班課文學習的生字、語詞比以前認得多，也會發表造詞，只是有時常會說出同音字的語詞。在閱讀流暢上，也都能夠自己跟著同學一同朗讀，且課後請他自己讀過一次，受試丙也大都能夠讀出。在整體的學習能力上有進步，此外，受試丙變得很喜歡閱讀繪本，閱讀課時會很認真的看書。只是在課業的書寫上，受試丙顯得比較被動，常需要督

促。因此，受試丙的考試成績無法看出於教學後之進步情況。

受試丙接受訪談時表示自己在詞彙的認讀上較以前進步了，但是詞彙的選填進步最多，因為以前都不知道要怎麼寫，但是現在已經能夠分辨句子讀出來通不通順了！在閱讀流暢度上，受試丙認為自己在朗讀上也較以前進步，能夠慢慢的自己讀出故事內容及課文。在閱讀理解上，受試丙表示在上完課後，比較能夠懂得故事在說什麼，現在也已經知道要怎麼依照故事內容，排出圖片順序來說故事了！整體的語文學習而言，受試丙對自己的表現感到進步很多。

綜合三名受試者及其導師的看法，平均分數皆介於3~5分之間，受試者及其導師皆傾向認同詞彙導向繪本教學，且認同於實驗教學介入後，學生的學習表現有所提升。三位受試者也對詞彙導向繪本教學，表示高度的興趣與支持。

此外，三位受試者不約而同的表示，最喜歡的繪本是《小老鼠奇奇愛畫畫》和《我永遠愛你》這兩本書，顯示受試者對於繪本的喜好，具有一致的看法。而在喜歡的教學材料選擇上，除了受試甲對繪本和原班課本教材都喜歡外，受試乙和受試丙都表示喜歡以繪本進行教學。由此顯示，詞彙導向繪本教學之研究及結果，獲得社會效度的支持。

伍、結論與建議

本研究旨在探討詞彙導向繪本教學對學習障礙學生的閱讀表現之成效，其中閱讀表現包括了詞彙能力、閱讀流暢度及閱讀理解能力。

一、研究結論

以下依據本研究之研究目的與代答問題，就研究結果提出結論。

(一)「詞彙導向之繪本教學」對國小學習障礙學生，在自編之詞彙能力測驗上，具有立即成效與保留成效。

1.「詞彙導向之繪本教學」對國小學習障礙學生，在自編之認讀詞彙測驗具有立即成效與保留成效。

2.「詞彙導向之繪本教學」對國小學習障礙學生，在自編之詞彙意義測驗具有立即成效與保留成效。

(二)「詞彙導向之繪本教學」對國小學習障礙學生在繪本之閱讀流暢度上，具有立即成效與保留成效。

1.「詞彙導向之繪本教學」對國小學習障礙學生，在繪本之平均一分鐘朗讀字數上，具有立即成效與保留成效。

2.「詞彙導向之繪本教學」對國小學習障礙學生，在繪本之朗讀正確率上，具有立即成效與保留成效。

(三)「詞彙導向之繪本教學」對國小學習障礙學生在自編之閱讀理解測驗上，具有立即成效與保留成效。

(四)學習障礙學生及其導師對「詞彙導向之繪本教學」予以支持肯定。

二、研究建議

根據以上之研究結論，提出以下之建議，做為教學及未來研究之參考。

(一)教學上的建議

1.詞彙導向教學有助於學生理解詞彙的意義與詞彙的應用：本研究發現採用詞彙導向教學過程中，讓學生藉由朗讀繪本文句、解釋詞彙意義及口頭造句

等活動，能協助學生瞭解及釐清詞彙之意義，以及如何應用詞彙於句子中，學習獨立造句並分辨句子是否通順。

2.繪本朗讀活動能增進學生的閱讀流暢度：本研究於每次教學前，皆讓受試者先朗讀一次繪本文本，發現學生能夠經由反覆的朗讀，增進其對詞彙的記憶及辨識。因此，學生皆能漸漸獨立完成繪本朗讀，無論在詞彙的辨識及朗讀速度上都能明顯的提升。

3.繪本教學能增進學生學習之興趣：本研究於教學過程或是於教學後的訪談皆能發現，學生在學習上顯得很有興趣。除了在教學過中，會想要趕快看繪本外，於訪談中，學生也皆認為自己在繪本教學後，在各方面的表現有進步。

4.圖文搭配教學有助於學習障礙學生的理解與記憶：本研究採用繪本之特性，設計相關教學活動進行教學，結果發現學習障礙學生在圖文搭配的學習情況下，不僅具有高度之學習動機，在學習表現上也有明顯成效。學生亦表示這樣的教學模式很有趣，也較能瞭解及記憶詞彙的意思及故事的內容。

(二) 未來研究上的建議

1.以受試者同儕進行繪本之挑選：建議未來在繪本評選上，除了邀請老師評選外，可以請與受試者同齡之普通班學生進行評選，挑選出同齡學生喜愛之繪本主題進行教學，可以增進受試者在學習過程中對繪本主題內容的認同與感受，以增進學習上的成效與表現。

2.改善相關自編之測驗工具：本研究在詞彙意義測驗的編製上，並未進行相關之預試，因此可能造成每份測驗在題目難度上不同的情況，而影響受試者

於每份測驗結果之得分表現。因此，建議未來於詞彙意義測驗的編製上，仍須考量測驗之評量模式，進行題目之預試及修改，並建立測驗之信、效度。

3.控制教學詞彙之詞性數量：於研究過程中發現，學生於詞彙認讀的保留測驗上，對於副詞及連接詞的詞彙認讀，較容易遺忘而出現錯誤。因此建議未來在研究上，可以探討繪本教學或詞彙教學對於不同詞性之詞彙的習得影響。

4.增加書寫教學及評量：本研究之教學活動乃是依據本研究目的設計而成，而未設計相關書寫之教學活動及評量。因此，建議未來研究可設計相關書寫教學活動於繪本教學中，以探究學習障礙學生於繪本教學後之書寫學習成效。

參考文獻

一、中文部分

- 小魏老舖 (2007)：字詞彙分析系統。2007年12月7日，取自 <http://residence.educities.edu.tw/wei3128/download/articlepgwei.htm>
- 中文教育網 (2007)。PIRLS 2006全球學生閱讀能力進展研究計劃。2007年12月15日，取自 <http://www.chineseedu.hku.hk/ChineseTeachingMethod/PIRLS/P06/Background/index.htm>
- 洪儷瑜、蔡東鍾主持，Hope設計 (2007)：中文補救教學資源網—文章分析。2007年12月10日，取自 <http://edu.nttu.edu.tw/NFL/contents/>

- analy/analy_list.asp?menuID=369
中央研究院資訊科學所詞庫小組
(2007)：中文斷詞系統。2008年
1月1日，取自
<http://ckipsvr.iis.sinica.edu.tw/>
- 中央研究院語言學研究所(2007)：現代漢語語料庫詞頻統計系統。2007年12月16日，取自
<http://elearning.ling.sinica.edu.tw/CWordfreq.html>
- 方金雅(2001)：多向度詞彙評量與教學之研究。高雄師範大學教育系博士論文，未出版，高雄。
- 方淑貞(2003)：FUN的教學：圖畫書與語文教學。台北：心理。
- 王瓊珠(2001a)：大手牽小手－引導學習障礙學童進入閱讀世界。「廿一世紀教育改革與教育發展」國際學術論文研討會，台北市立師範學院。
- 王瓊珠(2001b)：臺灣地區讀寫障礙研究回顧與展望。國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學，11(4)，331-344。
- 王瓊珠(2004)：故事結構教學與分享閱讀。台北：心理。
- 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。台北市立師範學院學報，36(1)，95-124。
- 江麗莉(2006)：繪我童年、閱讀起飛：幼稚園繪本教學資源手冊。台北：教育部。
- 吳武典、張正芬(1984)：國語文能力測驗之編製及相關研究。測驗年刊，31，37-52。
- 吳淑娟(2001)：國小閱讀理解困難學童之詞彙能力分析研究。台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 呂美娟(2000)：基本字帶字識字教學對國小識字困難學生成效之探討。特殊教育研究學刊，18，207-235。
- 李芳君(2005)：口語理解與閱讀理解合一課程對國小輕度障礙學生語文理解之學習成效。高雄師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 李連珠(1991)：將圖畫書帶進教室－課堂內的圖畫書。國教之友，43(2)，29-36。
- 李雪莉(2007年12月)：卡住的閱讀：台灣十年為何不如香港四年？天下雜誌，386。2007年12月15日，取自<http://reading.cw.com.tw/pages/public/fourm/20071205.htm>
- 李慧慧(2005)：國小閱讀理解困難學生先備知識、詞彙量、工作記憶、推論能力與閱讀理解之關係。台南大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台南。
- 李憶嵐(2005)：影響學障學生詞彙獲得相關因素之分析。台南大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台南。
- 李燕妮(2007)：分享式閱讀教學對國小低年級學童閱讀理解能力及閱讀動機之影響。台南大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，台南。
- 李麗綺(2003)：國小低年級學童詞彙能力與閱讀理解能力之相關研究。台中教育大學測驗統計研究所教學碩士論文，未出版，台中。
- 杜正治譯(1994)，Tawney, J. W., &

- Gast, D. L. (著)：單一受試研究法。台北：心理。
- 沙永玲、麥奇美、麥倩宜譯(2002)，Trelease, J. (著)：朗讀手冊—大聲為孩子讀書吧！台北：天衛文化。(原著第六版出版於2001年)
- 周台傑(1993)：國民小學國語文成就測驗編製報告。中國測驗學會年刊，40，77-99。
- 岳修平譯(1998)，Gagne, E. D. & Yekovich, C. W. (著)：教學心理學—學習的認知基礎。台北：遠流。(原著出版於1993年)
- 林宜利(2002)：「整合繪本與概念構圖之寫作教學方案」對國小三年級學童記敘文寫作表現之影響。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所論文，未出版，台北。
- 林真美(1999)：在繪本花園裡—和孩子共享繪本的樂趣。台北：遠流。
- 林敏宜(2000)：圖畫書的欣賞與應用。台北：心理。
- 林淑貞(2006)：多媒體繪本教學對國小聽覺障礙學童閱讀理解學習成效之研究。國立臺灣師範大學特殊教育學系在職進修碩士論文，未出版，台北。
- 林燕(2006)：繪本閱讀融入低年級寫作教學之研究-以概念構圖、低成就學生為研究核心及對象。國立花蓮教育大學語文教學碩士論文，未出版，花蓮。
- 邱淑媚(2005)：圖畫書交互教學法對國小二年級學童閱讀成效之研究。國立台中教育大學特殊教育與輔助科技研究所碩士論文，未出版，台中。
- 邱淑雅(1996)：幼兒圖畫書的欣賞與應用。蒙特梭利雙月刊，7，29-31。
- 柯華蕙(1999a)：閱讀能力的發展。載於曾進興(主編)，語言病理學基礎第三卷(81-119)。台北：心理。
- 柯華蕙(1999b)：閱讀理解困難篩選測驗。臺北：行政院國家科學委員會特殊工作小組。
- 洪碧霞、邱上真、葉千綺、林素微(2000)：國小學童國語文能力成長組型之探討。中國測驗學會測驗年刊，47(1)，1-25。
- 胡志偉(1989)：中文詞的辨識歷程。中華心理學刊，31(1)，33-39。
- 胡志偉、顏乃欣(1995)：中文字的心理歷程。載於曾進興(主編)，語言病理學第一卷(29-76)。台北：心理。
- 財團法人台灣閱讀文化基金會(2007)：財團法人台灣閱讀文化基金會簡介。2008年1月13日，取自<http://163.22.168.15/profile/profile01.asp>
- 郝廣才(2006)：好繪本，如何好。台北：格林。
- 張月美(2006)：繪本融入限制式寫作教學之行動研究。國立花蓮教育大學語文教學碩士論文，未出版，花蓮。
- 張妙君(2004)：以圖畫故事書進行國小一年級提早寫作教學歷程之研究。國立新竹教育大學台灣語言與語文教育研究所碩士論文，未出版，新竹。
- 張秀娟(2003)：圖畫書導賞教學對幼兒創造力影響之研究。朝陽科技大

- 學幼兒保育系碩士論文，未出版，台中。
- 教育部推行委員會編（2000）：**國小學童常用字詞調查報告書**。台北：教育部。
- 莊雨姍（2005）：**資訊融入繪本教學以提升閱讀障礙學生閱讀理解能力之行動研究**。國立臺北教育大學特殊教育學系碩士論文，未出版，台北。
- 莊麗娟、侯天麗、邱上真（2003）：**「多層次」的動畫繪本設計與閱讀指導：統整性閱讀教材編製的新嘗試**。**教育學刊**，21，79-103。
- 陳月雲（2005）：**主題圖畫書運用於國小閱讀教學之研究-以建構自我為例**。國立新竹教育大學人資處語文教學碩士論文，未出版，新竹。
- 陳烜之（1987）：**閱讀中文時的單字偵測歷程**。**中華心理學刊**，29（1），45-50。
- 陳蜜桃、邱上真、黃秀霜、方金雅（2002）：**國小學童後設語言之研究**。**高雄師範大學教育系教育學刊**，19，1-26。
- 陳惠琴（2006）：**國小學童文本朗讀速度分析之研究**。國立台南大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台南。
- 彭懿（2006）：**遇見圖畫書百年經典**。台北：信誼。
- 曾志朗（1991）：**華語文的心理學研究-本土化的沈思**。載於楊中芳、高尚仁（主編），**中國人，中國心-發展與教學篇**，540-582。台北：遠流。
- 曾琬雯（2003）：**台中市幼稚園教師運用圖畫書之調查研究**。朝陽科技大學幼兒保育系碩士論文，未出版，台中。
- 黃秀霜（1999）：**中文認字能力之評量與診斷分析**。載於柯華葳、洪儷軒主編：**學童閱讀困難的鑑定與診斷研討會文集**，91-113。嘉義：國立中正大學心理學系。
- 黃秀霜（2002）：**中文年級認字測驗**。臺北：行政院國家科學委員會特殊工作小組。
- 黃承諄（2006）：**數學繪本教學對國小二年級學童數學學習成效之研究**。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 黃信恩（2008）：**繪本教學對學習障礙學生識字與閱讀理解成效之研究**。國立台南大學特殊教育學研究所碩士論文，未出版，台南。
- 黃冠穎（2005）：**部件識字教學法對國小二年級國語低成就學童補救教學學習成效之研究**。國立花蓮教育大學特殊教育教學碩士論文，未出版，花蓮。
- 黃家好（2006）：**繪本教學對提升國小輕度障礙兒童閱讀能力之成效**。國立彰化師範大學特殊教育學系所碩士論文，未出版，彰化。
- 黃敏秀、劉韓儀、胡靜怡、曾麗美（2007）：**閱閱欲試讀家秘方—繪本教學對學障兒童語文能力提升之成效**。**臺北市第六屆中小學及幼稚園教育專業創新與行動研究徵件暨成果發表會**，29-57。
- 黃瑋苓（2002）：**普通學生與閱讀障礙學生之單位詞、識字、詞彙和閱讀理解能力之比較研究**。高雄師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出

- 版，高雄。
- 萬雲英（1991）：兒童學習漢字的心裡特點與教學。載於楊中芳、高尚仁（主編），**中國人，中國心-發展與教學篇**（404-448）。台北：遠流。
- 葉尚旻（2006）：**資訊科技融入繪本教學對幼兒閱讀理解能力效應之研究**。國立臺北教育大學課程與教學研究所論文，未出版，台北。
- 趙尹薇（2006）：**故事結構教學對提昇國小學習障礙學生閱讀理解成效之研究**。彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 齊若蘭、游常山、李雪莉（2003）：**閱讀—新一代知識革命**。台北：天下雜誌。
- 劉信卿（2003）：**資訊融入小組合作學習在國小一年級閱讀與認字之研究**。國立嘉義大學國民教育研究所論文，未出版，嘉義。
- 劉英茂（1978）：文句脈絡對詞義學習的影響。**中華心理學刊**，20，29-37。
- 劉英茂、莊仲仁、吳瑞屯（1987）：中文詞及敘述單位分析原則。**中華心理學刊**，29（1），51-61。
- 劉滌昭譯（1995），松居直（著）：**幸福的種子—親子共讀圖畫書**。台北：台英。
- 歐素惠（2003）：**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**。台北市立師範學院身心障礙教育研究所，未出版，台北。
- 蔡育妮（2003）：**繪本教學對國小一年級學童閱讀動機與閱讀行為之影響**。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 蔡宗穆（2006）：**資訊融入繪本教學於閱讀與認字之研究**。國立高雄師範大學工業科技教育學系碩士論文，未出版，高雄。
- 鄭昭明（1981）：漢字認知的歷程。**中華心理學刊**，23（2），137-153。
- 鄭涵元（1994）：**詞的閱讀學習策略對國小兒童閱讀理解影響效果之實驗研究**。台北師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，台北。
- 鄭錦全（2005）：詞彙語義與句子閱讀難易度計量。**第六屆漢語詞彙語意學研討會論文集**，261-265。
- 賴瑋真（2005）：**可預測性故事對國小低年級學童閱讀與寫作能力發展之研究**。國立新竹教育大學教育研究所碩士論文，未出版，新竹。
- 謝金美、黃秀霜、曾雅瑛（2001）：**中文詞彙測驗之編製與常模之建立**。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告(NSC89-2413-H-024-015-)。台南：台南大學。
- 謝素茵（2004）：**繪本輔導方案對國小學童社會技巧之輔導效果研究**。台北市立師範學院國民教育研究所輔導教學碩士論文，未出版，台北。
- 魏金財（1998）：**小學國語課文字分佈與及構詞分析**。台北：台灣省國民學校教師研習會。
- 羅秋昭（1999）：**國小語文科教材教法**。台北：五南。
- 蘇友瑞、劉英茂（1996）：中文的「詞優」與「字優」效果。**中華心理學刊**，38（1），11-30。

二、英文部分

- Aaron, P. G., & Joshi, R. M. (1992). *Reading problems: Consultation and remediation*. New York: The Guilford Press.
- Bromley, K. (2007). Nine things every teacher should know about words and vocabulary instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(7), 528-537.
- Fry, E. (2002). Readability versus Leveling. *Reading Teacher*, 56(3), 286-291.
- Henry, R. & Simpson, C. (2001). Picture Books & Older Readers: A Match Made in Heaven. *Teacher Librarian*, 28(3), pp.23-27.
- Huck, C. S., Hepler, S., Hickman, J., & Kiefer, B. (1997). *Children's literature in the elementary school (6th ed)*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Indrisano, R. & Chall, J. S. (1995). Literacy development. *Journal of Education*, 177(1), 63-83.
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-21.
- Lerner, J. W. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies (8th ed.)*. Boston, MA: Houghton Mifflin Co.
- Lyon, R., & Moats, L. C. (1997). Critical conceptual and methodological considerations in reading intervention research. *Journal of Learning Disabilities*, 30(6), 578-588.
- MacInnis, C., & Hemming, H. (1995). Linking the needs of students of students with learning disabilities to a whole language curriculum. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 534-544.
- Rog, L. J. & Burton, W. (2002). Matching texts and readers: Leveling early reading materials for assessment and instruction. *The Reading Teacher*, 55(4), 348-356.
- Rupley, W. H., & Nichols, W. D. (2005). Vocabulary instruction for the struggling reader. *Reading & Writing Quarterly*, 21(3), 239-260.
- Scheinkman, N. (2004). Picturing a story. *Teaching pre k-8*, 34(6), 58-59.
- Siok, W. T., Perfetti, C. A., Jin, Z., & Tan, L. H. (2004). Biological abnormality of impaired reading is constrained by culture. *Nature*, 431(2), 71-76.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-470.
- Therrien, W. J. & Kubuina, R. M. (2006). Developong reading fluency with repeated reading. *Intervention in School & Clinic*, 41(3), 156-160.
- Vacca, J. L., Vacca, R. T., & Gove, M. K. (2000). *Reading and learning to read(4th ed)*. New York: Longman.
- Williams, J. P. (1998). Improving comprehension of disabled readers. *Annals of Dyslexia*, 48, 213-238.

The Effect of Vocabulary-Based Picture Book Instruction on the Reading Performance for Elementary School Students with Learning Disabilities

Hsiao-Fang Chiu

Tainan Municipal Haidian Elementary School

Shin-Yi Chan

Department of Special Education

National University of Tainan

ABSTRACT

The purpose of this study is to explore reading effects of vocabulary-based picture book instruction on the elementary school students with learning disabilities. The vocabulary-based picture book instruction promotes students' reading performance by reading picture books and understanding the meaning of vocabulary via teaching students the meaning of vocabulary with the characteristic of picture books and context clues.

The multiple probes across subjects design of single-subject research is used in this study. This study conducts the six-unit courses of picture book instruction for three second grade students with learning disabilities. The study explores students' progress on the performance of vocabulary ability test, reading fluency test, and reading comprehension test. The results of this study shows as the follows:

1. The vocabulary-based picture book instruction has immediate and maintaining effects on the performance of vocabulary ability test.

(1)The vocabulary-based picture book instruction has immediate and maintaining effects on the performance of word recognition test.

(2)The vocabulary-based picture book instruction has immediate and maintaining effects on the performance of word meaning test.

2. The vocabulary-based picture book instruction has immediate and maintaining effects on the performance of reading fluency test.

(1)The vocabulary-based picture book instruction has immediate and maintaining effects to improve the students' performance of picture book reading on the rate of correct words per minute.

(2)The vocabulary-based picture book instruction has immediate and maintaining effects to improve the students' performance of picture book reading on the accuracy of word recognition.

3. The vocabulary-based picture book instruction has immediate and maintaining effects on the performance of reading comprehension test.

4. Elementary school students with learning disabilities and their mentors confirmed that vocabulary-based picture book instruction could improve the reading performance of the students with learning disabilities.

According to the findings, several suggestions for instruction and future research were proposed.

Key words: vocabulary-based, picture book instruction, students with learning disabilities, reading performance, reading fluency, reading comprehension

