

漢字部件意義化教學導入國中智能障礙學生  
國文課程之行動研究

研究者：○○○ 撰

中華民國 一百一十一年七月

## 摘要

本研究為研究者針對有識字與寫字困難的國中智能障礙學生，運用李雪娥提出之「漢字部件意義化教學」導入國文課程後，探討課程實施後所面臨的困境與因應及學生學習成效的歷程。本研究採取行動研究，以研究者任教的資源班7名及2名特教班智能障礙學生為研究對象，研究對象多數為輕度智能障礙學生。教學期程為二十七週共五十四節課，在研究歷程中，進行錄影、拍照、觀察、省思、會議討論及學習成果資料等的蒐集，獲得以下結論：

本研究運用「漢字部件意義化教學」於國中智能障礙學生國文課程之教學歷程所遭遇的問題，已針對問題提出對策。

- 一、 運用「漢字部件意義化教學」於國中智能障礙學生國文課程之教學歷程所遭遇的問題，已針對問題提出對策。
- 二、 運用「漢字部件意義化教學」於國中智能障礙學生國文課程，能讓學生學會識字與寫字。
- 三、 運用「漢字部件意義化教學」於國文課程能提升教師專業成長。

**關鍵詞：**智能障礙學生、識字能力、漢字部件意義化教學

# 目錄

摘要.....	i
表次.....	iii
圖次.....	iv
第一章 緒論.....	1
第一節 研究背景與動機.....	1
第二節 研究目的與問題.....	5
第三節 名詞釋義.....	6
第二章 文獻探討.....	7
第一節 漢字部件意義化教學的探討.....	7
第二節 智能障礙學生的學習特質.....	8
第三節 中文識字歷程.....	12
第四節 部件意義化識字教學之實證研究.....	17
第三章 研究結果與討論.....	21
第一節 漢字部件意義化教學的實踐歷程、問題與對策.....	21
第二節 漢字部件意義化教學的學習成效.....	25
第三節 教學省思與專業成長.....	37
第四章 結論與建議.....	39
第一節 結論.....	39
第二節 建議.....	40
中文部分.....	41
外文部分.....	49

# 表次

表3-1-1研究對象基本資料.....	21
表3-1-2第十到第十六課立即成效測驗成績.....	22
表3-1-3教學歷程的流程與調整.....	23
表3-2-1第一到第九課立即成效測驗答對百分比.....	25
表3-2-2第十到第十六課立即成效測驗成績.....	26
表3-2-3 S1的立即成效成績.....	28
表3-2-4 S5的立即成效成績.....	29
表3-2-5 S8的立即成效成績.....	30
表3-2-6 S9的立即成效成績.....	31
表3-2-7 第一到第九課保留成效測驗答對百分比.....	32
表3-2-8 第十到第十六課保留成效測驗答對百分比.....	33

# 圖次

圖2-3-2 「激發-綜合」二階段模式.....	15
圖3-1-1 研究架構圖.....	23

# 第一章 緒論

本研究旨在探討「漢字部件意義化教學」對於有識字及寫字困難的國中智能障礙學生實施的困境與因應對策及學生識字量的影響。本章共分為三節，第一節為研究背景與動機，第二節為研究目的與問題，第三節為名詞釋義。

## 第一節 研究背景與動機

研究者近14年的資源班教學經歷，發現有限的溝通能力經常是智能障礙學生給人的第一印象，但因為其在語言理解及表達能力較差，且字彙有限，文法使用經常發生錯誤，且語文能力低落，造成溝通與人際關係的建立與發展不利，且日後社會適應及獨立生活受到影響。因此本節將論述識字與語言的重要性、教學的困境、教學可運用的漢字特性及運用漢字部件意義化進行識字教學而衍生的研究背景與動機。

### 壹、 識字與語言的重要性

王寧（2002）指出識字是求知的要件，且是一種終身的學習活動，小學的識字教學就是要為此終身活動穩定基礎；胡永崇指出識字能力是閱讀的基礎也是必要條件（2001）；良好的識字能力不但能夠掌握較佳的生活技能，還能參與未來的社會事務、經濟活動及政治事務等（黃富順，1994）。

國小二到四年級的學生在識字能力的發展上，已可運用解碼方式解決偏複雜的字並習得自動化認字技能（洪儷瑜，1999）；在寫字能力的發展中，國小二年級學生的寫字能力逐漸成熟，且識字能力近趨統整（洪儷瑜、李瑩玟，2001）；進入國小三年級階段，所寫的字已能注意到整體的結構（引自李瑩玟，2001）。綜觀智能障礙學生在識字與寫字的發展歷程上並沒有完全習得相關能力，其學習成就遠遠落後於班上同儕的學習表現，因此常讓普通班老師感到無

奈（洪綾堯，2017），且其本身也常有習得無助感，逐漸喪失對學習的自信（胡永崇，2002）。

語意最基本的溝通單位是語詞，所有語詞的集合名稱則是詞彙，因此所有人、事、物或概念的表徵是詞彙，所以兒童的詞彙量愈多，表示其所擁有的知識概念愈多（錡寶香，2006）。當我們與周圍環境互動時會開始建立相關聯概念，這些概念將會以語言符號方式—「詞彙」，開始在大腦中進行表徵和儲存，學生習得後將詞彙提取用來與他人溝通互動，可用來學習或解決問題（錡寶香，2011）；語言是一種系統且帶有意義的音聲符號，是人類用來作為思想溝通、知識交流及經驗傳遞的重要工具（趙文崇，2016），因此，詞彙量會影響溝通傳達，而溝通需要語言，這些重要元素均環環相扣，若有缺乏則會造成人際互動有困難。

在語言的聽、說、讀、寫四種途徑中，讀寫能力通常是兒童入小學後規劃學習的正式課程（葉靖雲，1999）；在十二年國民基本教育課程綱要也提到，語文學習領域中的本國語文明訂「聆聽」、「口語表達」、「標音符號與運用」、「識字與寫字」、「閱讀」和「寫作」六種表現類別為語文能力指標（教育部，2019），可知識字與寫字、口語表達能力是延續國小階段語文能力的重要指標，雖然智能障礙學生認知能力受限，但仍須要具備日常生活閱讀的能力，因此對智能障礙學生進行識字教學，累積其識字量有其必要性（林千惠、林惠芬，2003）。

## 貳、 教學的困境

根據教育部特教通報網（教育部，2022）的統計資料顯示智能障礙學生人數已成為身心障礙學生人數的第二位，僅次於學習障礙，占身心障礙學生總人數的18%。研究者發現近幾年由國小轉銜至本校資源班的智能障礙學生有增加趨勢，且這些學生大都有讀寫困難及口語表達能力缺陷；因此他們不論是在普

通班或是資源班學習，都必須面臨學校情境的不同挑戰，包括課業學習及人際關係。智能障礙學生雖然認知受限，但仍需要具備閱讀日常生活所需之功能性詞彙能力，而閱讀是接受訊息的方法之一，識字則是閱讀的基礎；若智能障礙學生識字能力不足，將導致學習、求職與就業等生涯的各階段會面臨到嚴重的困難（黃秋霞，2010）；雖然資源班會根據需求學生開設溝通表達訓練或是社會技巧等特殊需求課程，但在開設上述課程前，研究者認為當務之急，應該設計更貼近學生生活經驗的識字課程培養讀寫技能，進而類化及應用於日常生活情境中，未來具備生活獨立自主的能力，增進參與社區活動的機會。

### 參、 教學可運用的漢字特性

漢字非拼音文字，因此聲韻覺識並非中文閱讀的必要條件（曾世杰，2004）；注音符號補救教學雖然可以提升國語低成就學童聲韻覺識測驗之表現，卻無法遷移並維持漢字和閱讀理解的分數上（曾世杰、陳淑麗，2007）；因此，漢字教學有其獨特性，周碧香（2014）指出教學者進行識字教學應注重漢字在字形及字義理解的特性與活用特點，分述如下。

#### 一、 拆解與組合

漢字是具完整性的方塊字，教學時若將漢字拆解成若干部件，再以不同部件組構成不同的字，可以克服字形繁複和筆劃多的困難，進而提升學生學習的動機。

#### 二、 完形與細微

完形理論是指人類認識外在事物是先認識整體，再理解細微的差異；教學者為了讓學習者降低負遷移的可能性，可針對形似字的教學注重細部區辨，進而減少學習者書寫錯別字，提高用字的正確率（周碧香，2009）。

#### 三、 統覺與類推

學習某一個字後，與此字相關的字便容易辨識稱為類推（周碧香，2011）；如形聲字中的部首表意及類別，其中聲符除記錄字音外亦能表意，因此，從一個字學習一群字，可以克服字多難記憶的困難。

#### 四、再現與聯想

古人是以實景實物來造字，因此後人可由字形去瞭解古人取義的形象或特徵，故教學時應將漢字所代表的具體實物緊密結合，回溯原始情境。

綜上所述，教學者能先熟知漢字的特點，並加以善用漢字的特性，能讓學習者減輕識字的困境。

#### 肆、運用漢字部件意義化進行識字教學

「漢字部件意義化教學」經研究證實對讀寫困難學生的字形、字音及字義辨識等學習有顯著的成效（李雪娥，2008，2021；李雪娥、洪雅惠，2015；易思嘉，2021；黃韻潔，2020；葉珮晴，2020；廖水滋，2017；歐美華，2013；劉蘋誼，2018）；在識字類化、字義辨識及書寫能力上更優於一般傳統教學的對照組，且已達顯著差異水準（李雪娥，2018a，2019）。「漢字部件意義化教學」多從漢字源由的特性出發，設計原理也多依循漢字字理或減輕記憶負荷介入，故識字成效也較為顯著。周慶華（2007）論及識字及寫字的教學，都只涉及「技術」的課題，無法一併透視書寫文字的更深知識；當傳統教學法或注音符號輔助識字的教學無法滿足學生需求時，須再找合宜又有系統的教材教法來進行識字教學，這樣才有可能提升學生的讀寫技能。因此，為了增進智能障礙學生的識字與寫字能力，本研究將探討學生學習「漢字部件意義化教學」後的學習歷程與影響。

## 第二節 研究目的與問題

基於研究背景與動機，本研究將實際教學歷程所發現問題，尋求方法修正教學與解決問題，故研究的目的與問題如下。

### 壹、研究目的

- 一、瞭解運用「漢字部件意義化教學」於國中智能障礙學生國文課程之教學歷程會遭遇的問題和對策。
- 二、觀察運用「漢字部件意義化教學」進行國中智能障礙學生國文課程的成效。
- 三、探討運用「漢字部件意義化教學」於國文課程教學後，教師專業的變化。

### 貳、研究問題

- 一、運用「漢字部件意義化教學」於國中智能障礙學生國文課程之教學歷程所遭遇的問題和對策為何？
- 二、運用「漢字部件意義化教學」於國中智能障礙學生國文課程之成效為何？
- 三、運用「漢字部件意義化教學」於國文課程教學後，教師專業是否成長？

### 第三節 名詞釋義

本節將針對本研究所涉及的主要名詞，依概念性定義與操作型定義，分別加以界定。

#### 壹、智能障礙學生

根據教育部（2013）頒布的「身心障礙與資賦優異學生鑑定辦法」所稱智能障礙指個人之智能發展較同年齡者明顯遲緩，且在學習及生活適應能力表現上有顯著困難者。前項所定智能障礙，其鑑定基準依下列各款規定：

（1）心智功能明顯低下或個別智力測驗結果未達平均數負二個標準差；（2）學生在生活自理、動作與行動能力、語言與溝通、社會人際與情緒行為等任一向度及學科（領域）學習之表現較同年齡者有顯著困難情形。本研究之「智能障礙學生」為資源班及特教班輕度或中度的智能障礙學生，為經由彰化縣鑑定安置會議決議取得鑑定證明的樂學國中（化名）之身心障礙學生。

#### 貳、識字能力

識字指的是對字的解碼過程，其中包括字形辨識、字音辨讀及字義搜尋（柯華葳、李俊仁，1999）；根據此定義，本研究所稱之識字能力乃根據研究對象在國語文課堂中的測驗資料，以作為學生的識字能力表現。

#### 參、漢字部件意義化教學

黃沛榮（2003）所提出的部件識字教學法是依循下列步驟進行教學：學習詞語、認識單字、掌握高頻部件、認識字形特點、迅速掌握字形及學習其他生字；而戴汝潛（1999）提出部件識字法是透過對漢字的部件結構進行分析的識字方法。

本研究的「漢字部件意義化教學」乃根據李雪娥所提出的識字教學法，並依據教學程序習得識字（李雪娥，2021）。

## 第二章 文獻探討

本章文獻共分為四節，第一節為漢字部件意義化教學的探討，第二節為智能障礙學生的學習特質，第三節為中文識字歷程，第四節為部件意義化識字教學之實證研究。

### 第一節 漢字部件意義化教學的探討

本研究之識字教學是採用李雪娥「部件意義化識字教學法」，早在2004年李老師便以家中學障孩子為對象，在實驗教學研究中發掘有效教學法，但是當初的設計較缺乏漢字構形理據（李雪娥，2012），因此，李雪娥始於2008年之碩士論文中提出「部件意義化教學法」構思雛形，根據研究教學與測驗歷程中發現，目標字拆解的部件單位如果太大，且意義化過程若是無法兼顧具有字音的線索，學童將很難進行字形與字音的連結，因此李老師根據此研究的教學方法進行調整，在字的意義化過程兼具字音的線索，記憶效果會更佳，而部件的拆解則需要更小的非整字部件單位（李雪娥，2008）。「部件意義化識字教學法」是一種中文語意解碼的學習方式，教學步驟為形→義→音的途徑，其構思來自於「每個漢字的構形以字意為依據」的觀點做為主軸，以個別漢字特有的形、音、義聯結關係說明各個部件何以組構成整字的理由，配合部件字源的解釋和圖示中文演變規律的說明及構形理據的串聯，據此引導學生做國字的辨識和字形提取（李雪娥，2021）。「漢字部件意義化教學」源自於「部件意義化識字教學法」，因研究教學成效不限於教學生識讀字形及字音之範圍，且從實證研究中具有多項語文學習成效（李雪娥、洪雅惠、陳政見，2021），故將「識字」省略並強調「漢字」，因此「漢字部件意義化教學法」對有讀寫困難的學生具學習成效和維持成效（李雪娥，2008；李雪娥等，2018b）。

## 第二節 智能障礙學生的學習特質

本節就智能障礙學生的學習特質，分別探討其語言和口說能力及課堂學習行為表現。

### 壹、智能障礙學生的語言和口說能力

綜合國內外之相關研究資料，研究者整理智能障礙學生口語表達於語意、語法及語用能力等特徵，說明如下：

#### 一、語意能力

語意是字詞與意義間的關係（郭蕙僑，2009），語意能力為語意與語言中詞彙、片語及句子的意義有關，語言的應用是依賴詞彙傳達溝通的意義或內容（錡寶香，2006），智能障礙學生在語意方面，有以下的特徵：

##### （一）詞彙量較少

國內外研究都發現智能障礙學生的詞彙量不多，大都是使用較具體的詞彙，誤用詞彙率偏高，較少出現抽象詞彙（林寶貴，1994；曾怡惇，1992；洪淑卿，2009；鈕文英，2003a；Owens, 2004），且常用同一個詞表達很多不同的概念與事物（Merrill & Jackson, 1992；Rondal & Edwards, 1997；引自鈕文英，2003a）。

##### （二）語意範圍狹窄

Woodard 與 Lansdown（1988）指出智能障礙兒童使用的語意範圍狹窄，結構簡單，常依賴一些熟習的詞彙或片語，不會轉換與組織新學會的詞彙；面對社交情境時，常表達不適當詞彙，且在字意與字意的重組轉換上也容易出現錯誤（林宜芳，2004）。

##### （三）詞彙發展會隨著年齡增長而遞增

Beitchman 與 Peterson (1986) 的研究，發現智能障礙學生相較於普通班學生，在詞彙發展速度上較為緩慢，但中度智能障礙學生雖然詞彙量比普通班學生少，但發展上會隨著年齡增長而緩慢遞增（曾怡惇，1992）。

## 二、 語法能力

智能障礙學生因為具備的詞彙量不足，因此在學習語法應用上並不容易；且只會使用單字片語，較無法連結成句子（鈕文英，2003a），其障礙程度與語言精熟度有關，因此輕度智能障礙可以學習語言，但是可能只侷限於有限的字彙和簡單的句型結構（林寶貴，1989；曾怡惇，1992；莊妙芬，1997）；他們常依賴詞與詞之間的順序關係，而忽略句中不同詞性間的關係，造成句型結構缺乏變化（曾怡惇，2005）。Owens (2004) 認為智能障礙學生語法結構與句型發展順序及過程和普通班學生相似，但是發展速度較緩慢，句子的長度較短及複雜度小且變化少，不過會隨著年齡增長而漸增。

## 三、 語用能力

智能障礙學生的語言功能會呈現要求實物或尋求協助等，鮮少出現主動問候、表達意見等功能（鈕文英，2003a）。在日常生活中，對於生理健全的幼兒大都能在出生後四到五年之內不需經過正式教導，順利習得聽說的能力（黃瑞琴，1993）；智能障礙學生因為腦部功能受損影響語言發展，且障礙程度愈嚴重，其語言溝通能力愈有問題（林寶貴，1994；鈕文英，2003a；鍾玉梅，1989），詞意、語法及語用發展則無法表達完整的內容，不過在語言訓練過程中可以習得許多語用技巧，但在應用方面仍有困難。

## 貳、 智能障礙學生之課堂學習行為表現

研究者整理與分析國內外相關研究，茲將智能障礙學生的學習特質，分述如下：

### 一、 閱讀理解方面

輕度智能障礙學生能具有國小五年級程度的閱讀能力，而中度智能障礙學生則較難有超過國小一年級程度的閱讀能力（林寶貴，1992）。智能障礙學生缺乏統整能力，無法有效組織所學習的材料，訊息保存的能力也較一般人弱，僅能部分理解而無法進行整體概念之建構（何國華，1998；吳純純，1996；陳榮華，1995）；他們在思考、組織及抽象化能力較低，概念上的歸納、統整、應用與評鑑上亦有困難（Crane, 2002）。

## 二、聽覺與書寫文字方面

智能障礙學生因為精細動作、視動協調發展有困難，導致看字不仔細、無法專心寫字，增加了寫國字困難（林千惠，2001）；且由於字形辨識力差，他們在書寫時缺漏筆劃的情形也常見（何國華，1993）。透過環境的刺激介入，他們可以逐漸習得文字系統中初步的規則與形式，且隨著年齡的增長，其書寫形式與能力會愈接近正規的文字（陳美文，2002）。

## 三、學習遷移困難

智能障礙者因為語言能力低下且生活經驗較狹隘，面對新問題時無法以舊經驗歸納出解決方法，故無法運用舊經驗組成規則去解決類似的問題（何國華，2005；鈕文英，2005；黃韻潔，2010）。

## 四、注意力方面

研究者整理有關智能障礙學生注意力之相關文獻資訊（林惠芬，2006；鈕文英，2011；許享良、許天威、張勝成，2009；賴連康，2004），其注意力有四項特徵：1.無法同時注意較多的事情或學習材料，注意力較缺乏彈性且廣度狹窄；2.注意力持續時間較短；3.易受周圍聲、光、物等刺激影響，導致注意力較難集中與維持。4.注意力分配能力較弱，選擇性注意力有困難，對於注意焦點的轉變，無法調整其注意力（引自鈕文英，2003b），且面對瑣細缺乏意義的刺激會不由自主地加以注意，導致學習效果不佳。

## 五、 記憶力方面

智能障礙學生接受的刺激保留時間較短暫，強度也較弱，影響短期記憶的保留量，甚至不會主動或適時地運用記憶策略來幫助短期記憶（引自林宜芳，2004）；雖然他們的長期記憶與一般人相似，但因為短期記憶較差，也較不會運用複習策略，如口頭複誦（何國華，2005；陳祥瑞，2017），程序記憶與陳述記憶是有困難的（許享良等，2009；鈕文英，2005），但如果指導他們如何以有組織有計畫的方式來處理訊息，則可以改善他們的記憶力（引自徐享良，2009），而部件識字教學法可以降低學習者的記憶負荷量（王瓊珠，2005）。

本研究對象大都是輕度智能障礙學生，Drew 和 Hardman（2004）提到輕度智能障礙兒童需要有系統的教學，調整其不同的學習速度，他們通常具有約國小五年級的閱讀能力，能在未來的成年生活中運用到這些能力（林寶貴，1992）。

綜上所述，輕度智能障礙學生若是透過有效教學，包括具體呈現學習材料組織，並提供適當的記憶方法及明確的學習目標，如此能夠改善他們的學習行為表現。

### 第三節 中文識字歷程

國語文教學是以「聽、說、讀、寫」為主要核心，識字教學是漢字教育的開端，識字是閱讀的基礎，理解則為閱讀的目的（林萱如，2013），本節將探討漢字部件意義化教學中的漢字的性質及中文識字歷程之相關理論。

#### 壹、 漢字的性質

王寧指出漢字是表意的文字，非拼音文字，具有其他語系所沒有的字形、字音與字義互相結合的特性，其構形組字不是憑空想像，是繼承傳統「小學」文字學，即「六書」方法，又要汲取現代科學方法使其更適應於當代（2016，p9-10）。研究者先從「漢字的特色」及「漢字造字的原則」探討相關之文獻資料。

##### 一、 漢字的特色

漢字是以字形、字音來表現字義，而漢字識字應先掌握漢字的特性，研究者彙整相關論述，茲就漢字的方塊字、單音節、字形兼具表音表義的功能及構字規則等特色，整理如下：

##### （一） 方塊字

漢字的結體方正、字距相等、筆畫均勻（高明士，2007）；漢字由甲骨、金文，到篆、隸、楷書一脈相承，具一貫性，由圓筆到方筆，字形漸趨方正，稱為方塊文字（范家瑀，2010）。

##### （二） 單音節

漢字是單音節的文字，每一個字都有它獨立的音，也就是一個字對應一個發音（康珍璋，2014），且每個音節都有聲母和韻母，整個音節再配上聲調（程祥徵、田小琳，1992）。

##### （三） 字形兼具表音表義的功能

戴汝潛提出漢字還具有一字多義的特色，由於漢語的詞彙量不斷擴大，漢字的數量不可能隨之無限增加，因此一個漢字可能會有兩個或兩個以上的意義，即一個漢字可以有本義、比擬義與假借義（1999，p24-28）。

#### （四）構字規則

漢字結構關係可分為三大類型：上下關係、左右關係、內外關係；李瑩均（2001）整理相關文獻，歸納出漢字部件的空間結構關係如下：1. 上下關係：思、呆、苗；2. 左右關係：相、信、江；3. 外內關係：又分兩段包圍、三面包圍及四面包圍。兩段包圍可分為左上包圍，如：病、房、尼。右上包圍，如：句、可、氣；左下包圍，如：延、旭。三面包圍可分為上包圍，如：同、間、鬧；左包圍，如：區、匡、匹；下包圍，如：凶、函。四面包圍，如：困、回、因（李白芬，1995；崔永華，1997；葉明德，1990）。

## 二、漢字造字的原則

所謂的六書是指：象形、指事、會意、形聲、轉注及假借等六種分類原則，研究者集結相關資料（方怡哲，2002；邱昱臻，2013；洪聖勳，2010；龍宇純，1994），根據許慎的《說文解字·敘》為綱，簡述六書之說。

（一）「象形者，畫成其物，隨體詰詘，『日』『月』是也。」

本網之意為依照實物的外貌形象，用屈曲的線條筆畫，畫出物體的形狀以達成造字的目的。象形字是最基本的漢字，是最易懂的一種造字方法，如「日」、「月」二字乃為太陽和月亮的外型，讓人容易辨別，不致誤認。

（二）「指事者，視而可識，察而可見，『上』『下』是也。」

本網之意為看見了就可以認識，仔細觀察就能發現意義，說明由形知意的特徵，把心中的意象用線條表達出來的文字，可指出事物的位置或狀態，如「上」、「下」這兩字用「一」作為界線，若有一條線在「一」的上方，即為上；反之，若在下方，即為下。

(三)「會意者，比類合誼，以見指撝，『武』『信』是也」

本網之意為合併兩個或兩個以上的文字，合成一個字形，新義亦由會合兩義產生。古人造「武」字時，想到制止戰爭才是「武」之真意，於是結合「止」、「戈」二字以成「武」字；要造「信」字，想到人言必須有信，於是結合「人」、「言」二字以成「信」字。

(四)「形聲者，以事為名，取譬相成，『江』『河』是也。」

本網之意為依事物的類別造字，又取讀音相似的字助其完成。形聲字包含兩個部分，一個是聲旁表讀音，另一個是形旁表意義。古人欲造「江」、「河」二字，因其皆屬水類，古取水字以造此字，兩者語音分別與「工」、「可」讀音相近，故配以工字、可字，「江」、「河」二字以成。

(五)「轉注者，建類一首，同意相受，『考』『老』是也。」

本網之意為兩個或以上的字，它們同屬一個部首，讀音相近，意義相通，可以互相注解，亦即原來使用的文字增加表義偏旁，以「老」與「考」二字可以互相訓釋，亦同時具有形音義的三重關係。

(六)「假借者，本無其字，依聲託事，『令』『長』是也。」

本網之意為一個字同時代表兩種以上的意義，就現成已有的文字中，選擇音同音近者兼代使用，就是假借字，借用一個讀音與這個詞相近或相同的字記錄這個詞，借義和被借字間不具有意義上的關係；《說文解字》並未說明何字假借為某義，而根據古籍中實際出現的情況，如「強」本是蟲名，卻被假借為強弱字；「難」本是鳥名，被假借為困難字。

漢字有其獨特的構形方式與相對應的認知途徑歷經漫長的演變發展過程，現在通用的楷書字體與當初的甲骨文、金文或大小篆字體已有所不同（洪沛緹，2013）。張振燁（2006）推測許慎當時作《說文》應該出自文字學的角度來編輯，不考慮讀者使用問題的想法，故在教學時容易造成問題。

## 貳、 中文字的識字理論

中文的漢字屬非拼音文字，因為部件本身的形、音、義與表徵方式得據以發展出漢字的識字歷程模式（宣崇慧，2006）。研究者整理出相關識字歷程之研究，以兩位學者（曾志朗，1991；鄭昭明，1981）等模式說明中文識字的歷程。

### 一、 「激發-綜合」二階段模式

曾志朗（1991）參考 Tzeng 和 Hung 提出「激發-綜合」二階段模式，當視覺刺激進入視網膜投影後，此時記憶系統中會出現此字的相關部件、部件組合或是相關聲旁的發音等激發出字音或字形，這些線索會相互合作，最後讀者綜合此字的音與形之相關訊息分析出一個可能的發音，如圖2-3-2。

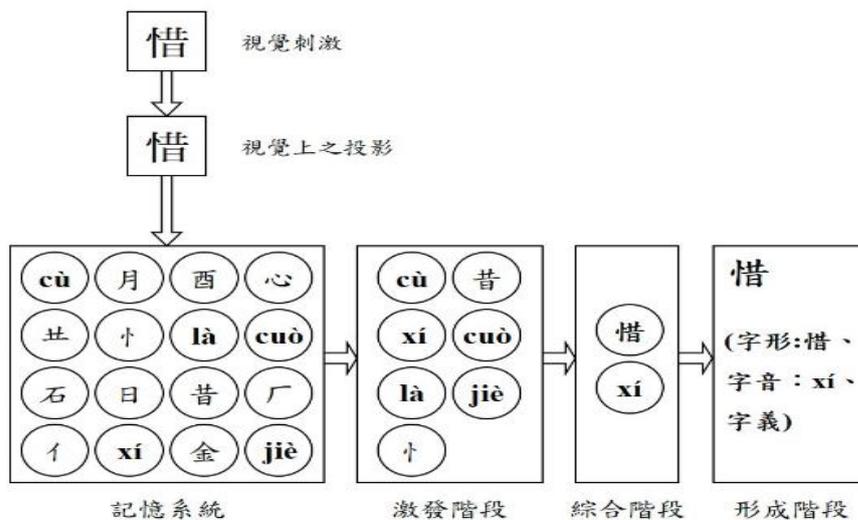


圖2-3-1 「激發-綜合」二階段模式

資料來源：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頁。臺北：遠流。

### 二、 鄭昭明的中文識字歷程

鄭昭明（2010）以視覺的角度分析中文識字歷程，認為學習中文字須具備三種知識，分述如下：

### （一）字形區辨與學習

字形的辨識受兩個因素影響，一是筆劃特徵，二是學習經驗的累積，兩種相輔相成。讀者透過練習去區辨文字間的異同，是掌握文字閱讀的有效方法。

### （二）建立心理字典

心理字典是儲存與語言有關的訊息（胡志偉、顏乃欣，1995），其建立包含字形、字音及字義的聯繫與「一般文字的知識」，此「一般文字的知識」係指讀者經過長期學習後，所獲得的文字組字規則、部首表義及聲旁表音的知識，其中文字組字規則中，有些部件或部首在字的結構裡，有其固定的位置，如部首「宀」通常置於字首，不置於偏旁，而「扌」通常置於左手旁；部首表義則視偏旁的字義或類別，如「艸」部首的字常與植物類有關；此外，聲旁表音的知識則為偏旁的音讀知識，如「清」的發聲與其聲旁「青」相同。

### （三）文字的辨識

讀者學習字形辨識，在記憶中累積字彙知識後，會運用心理字典的相關知識去進行文字的辨識，而非被動式的接收文字訊息再去分析，因此，經過長期的練習後，會逐步達到自動化產生組字的規則。

綜合上述理論模式，漢字的形、音、義線索透過激發交互作用而提取，達成對文字的辨識，若這多重線索中能夠掌握字形、字音與字義的聯結，則能加速識字的歷程與正確性，達到自動化的層次。

## 第四節 部件意義化識字教學之實證研究

研究者根據臺灣博碩士論文知識加值系統及華藝線上圖書館資料庫採「部件識字教學」及「部件意義化識字教學」關鍵字，整理近5年國內以「部件意義化識字教學」共十五篇實證研究。表2-4-1為「部件意義化識字教學」之實證研究。

表2-4-1

「部件意義化識字教學」之實證研究

研究者	研究對象	研究領域	研究方法	研究期程	研究結果
戴品葶 (2022)	新住民成人女性	國文	行動研究	一個月， 12節課	提升識字能力與 學習動機
曾傳裕 (2021)	國小學習障礙學生	國語	單一個案研究 法撤回設計	二個月， 16節課	提升識字能力與 學習動機
陳淑幸 (2021)	國中智能障礙學生	國文	單一個案研究 法撤回設計	未公開	提升識字能力
范琳琳 (2021)	新住民國小子女	國語	質性研究	四個月 共36小時	提升識字能力
李雪娥 (2021)	國小學習障礙學生	國語	準實驗研究設 計	十四週， 約42節。	提升識字能力與 學習動機
易思嘉 (2021)	國小書寫障礙學童	國語	單一受試研究 法之 ABM 設 計	八週， 12節	提升識字能力與 學習動機
蔡玉葭 (2020)	國小輕度智能障礙學生	國語	單一受試研究 法之撤回設計	8次實驗 教學	提升識字能力與 學習動機

(續下頁)

(續上頁)

葉珮晴 (2020)	國小學習 障礙學生	國語	單一受試研究 法之跨受試多 探測設計	未公開	提升識字能力
黃韻潔 (2020)	國中輕度 智能障礙 學生	國文	單一受試研究 法之交替介入 設計	六週， 共24節	提升識字能力
周佩如 (2018)	國中學習 障礙學生	國文	單一受試研究 法撤回設計	六週， 12節課	提升識字能力。
陳冠臻 (2018)	國小學習 障礙學生	國語	單一受試跨行 為多試探設計	未公開	提升識字能力與 學習動機。
李雪娥 (2018a)	國小學習 障礙學生	國語	準實驗研究設 計	十五週， 共30節課	提升識字能力
劉蘋誼 (2018)	國小學習 障礙學生	國語	單一受試跨受 試多基線設計	六週，共 12節	提升識字能力與 學習動機
廖水滋 (2017)	國小學習 障礙學生	國語	單一受試研究 法之撤回設計	八週，共 16節	提升識字能力與 學習動機
許嘉肯 (2016)	國小智能 障礙學生	國語	單一受試研究 法撤回設計	四週， 16節課	提升識字能力與 學習動機。

以下依表2-4-1「部件意義化識字教學」之實證研究敘述如下：

#### 一、 研究對象

依據表2-4-1，研究對象年齡分布從國小至成人階段，國小教育階段包括新住民學童、學習障礙學生及智能障礙學生，有十篇（李雪娥，2018a，2021；易思嘉，2021；范琳琳，2021；許嘉肯，2016；陳冠臻，2018；曾傳裕，2021；葉珮晴，2020；蔡玉葭，2020；劉蘋誼，2018）；國中教育階段包括輕度智能障礙學生及學習障礙學生，有三篇（周佩如，2018；陳淑幸，2021；黃韻潔，2020）；成人階段有一篇，研究對象是新住民女性（戴品葶，2022），由此可

知，識字教學宜由小學根基紮起，且此能力與生活適應關係密切。

## 二、 研究領域

依據表2-4-1「部件識字教學」之實證研究，研究領域均為國語文領域。

## 三、 研究方法

依據表2-4-1，研究方法共有三種，其中一篇為行動研究（戴品葶，2022），一篇為質性研究（范琳琳，2021），實驗研究篇數最多（李雪娥，2018a，2021；易思嘉，2021；周佩如，2018；范琳琳，2021；許嘉肯，2016；陳淑幸，2021；陳冠臻，2018；曾傳裕，2021；黃韻潔，2020；葉珮晴，2020；廖水滋，2017；蔡玉葭，2020；劉蘋誼，2018）共十四篇。

## 四、 研究期程

依據表2-4-1，研究期程從一個月到四個月不等，其中以行動研究法的研究時間為四週（戴品葶，2022）；以質性研究法的研究時間為四個月（范琳琳，2021），其餘的實驗研究法研究時間為一個月到三個月（李雪娥，2018a，2021；易思嘉，2021；周佩如，2018；許嘉肯，2016；陳淑幸，2021；陳冠臻，2018；曾傳裕，2021；黃韻潔，2020；葉珮晴，2020；廖水滋，2017；蔡玉葭，2020；劉蘋誼，2018），由於研究時間的不等，故無法推論研究期程是否與研究結果有關。

## 五、 研究結果

依據表2-4-1，發現其中有十五篇提升整體識字能力（李雪娥，2018a，2021；易思嘉，2021；周佩如，2018；范琳琳，2021；許嘉肯，2016；陳淑幸，2021；陳冠臻，2018；曾傳裕，2021；黃韻潔，2020；葉珮晴，2020；廖水滋，2017；蔡玉葭，2020；劉蘋誼，2018；戴品葶，2022），有九篇提升學生學習動機具有社會效度（李雪娥，2021；易思嘉，2021；許嘉肯，2016；陳冠

臻，2018；曾傳裕，2021；廖水滋，2017；蔡玉葭，2020；劉蘋誼，2018；戴品葶，2022)，由此可見，部件識字教學法可以提升學生整體識字能力。

綜上所述，國內的實證研究共有十五篇，研究領域皆為國語文，研究範圍從國小至成人階段，有普通班學生、身心障礙學生及新住民等，且大都集中在國小階段的實證研究，可見，識字能力的培養與發展在國小階段是重要且密切的，因此「漢字部件意義化教學」的研究仍然有很大的發展空間。

### 第三章 研究結果與討論

本研究採行動研究法，行動研究具有實驗精神，希望能從行動中追求改變，並從改變中追求進步（蔡清田，2013），本章共分三節予以說明：第一節漢字部件意義化教學的實踐歷程、問題與對策；第二節漢字部件意義化教學的實施成效；第三節教學省思與專業成長。

#### 第一節 漢字部件意義化教學的實踐歷程、問題與對策

本研究採便利取樣，研究對象為研究者任教的安樂國中（化名）共有九名智能障礙學生，研究對象之基本資料敘述如表3-1-1。

表3-1-1

##### 研究對象基本資料

學生 化名	鑑輔會核定		學生能力現況摘要
	安置型態	特殊教育 類別	
S1	資源班	智障/中度	識字量低，無法讀寫，能仿寫，理解有困難。
S2	資源班	智障/中度	識字量尚可，能讀寫，理解有困難。
S3	資源班	智障/輕度	識字量尚可，能讀寫，理解有困難。
S4	資源班	智障/輕度	識字量低，無法讀寫，能仿寫，理解有困難。
S5	資源班	智障/中度	識字量低，無法讀寫，能仿寫，理解有困難。
S6	資源班	智障/輕度	識字量低，無法讀寫，能仿寫，理解有困難。
S7	資源班	智障/輕度	識字量尚可，可讀寫與仿寫，理解有困難。
S8	特教班	智障/中度	識字量低，無法讀寫，能夠仿寫，理解有困難。
S9	特教班	自閉症伴隨 中度智障	識字量尚可，可讀寫與仿寫，理解有困難。

本研究參考李雪娥等《有生命的漢字繪本》改編教材十五課，如表3-1-2，規劃每週二節國文課程作為教學活動時間，為期二十七週共五十四節課；研究所蒐集的資料共二部份：一為學生學習行為表現，包括教學前、後測驗卷、學生學習單、課堂錄影及拍照，二是教師教學實踐，包括課堂錄影、省思記錄及社群會議記錄，以上二部分作為本研究之架構圖，如圖3-1-1。

表3-1-2

《有生命的漢字繪本》目標字及語詞

課次	單元	目標字	語詞
第一課	好用的右手	又友爭採牧投	又手、朋友、爭取、採果、牧場、投籃
第二課	整齊的步伐	走步從冬後	走路、跑步、聽從後面、冬天
第三課	二隻腳的功用	降發登舞傑	登上、出發、跳舞、降落、傑出
第四課	高高的京城	京高亭喬橋就	京城、高樓、涼亭、成就、過橋、喬木
第五課	保衛城池	衛韋偉違圍	韋先生、衛兵、圍牆、偉大、違反
第六課	直而長的中軸	經脛頸徑莖	已經、根莖、頭頸、田徑、脛骨
第七課	利斧兵器	斤折斧新兵	公斤、斧頭、折斷、士兵、新的
第八課	搶取女人	耳取娶聚眾	耳朵、強取、娶妻、聚會、眾人
第九課	舉著旗子的人	族旗旅遊旋游	家族、國旗、旅行、遊戲、游泳、旋轉
第十課	順產的嬰兒	子孕育疏乳棄	孩子、懷孕、養育、疏通、哺乳、丟棄
第十一課	來回走動	復腹覆複	往復、重複、翻來覆去、腹部
第十二課	鼓聲彭彭	鼓彭喜澎湖	鼓聲、彭聲、澎湖、樹木、喜歡
第十三課	麥穀農穡	來麥嗇牆搓差	回來、小麥、吝嗇、牆壁、差錯、搓磨
第十四課	美好的事物	青青晴晴 精請情	青草、清水、晴天、精神 眼睛、請教、心情
第十六課	雷電神明	申雨電神伸雷	申請、下雨、閃電、打雷、神明、伸展

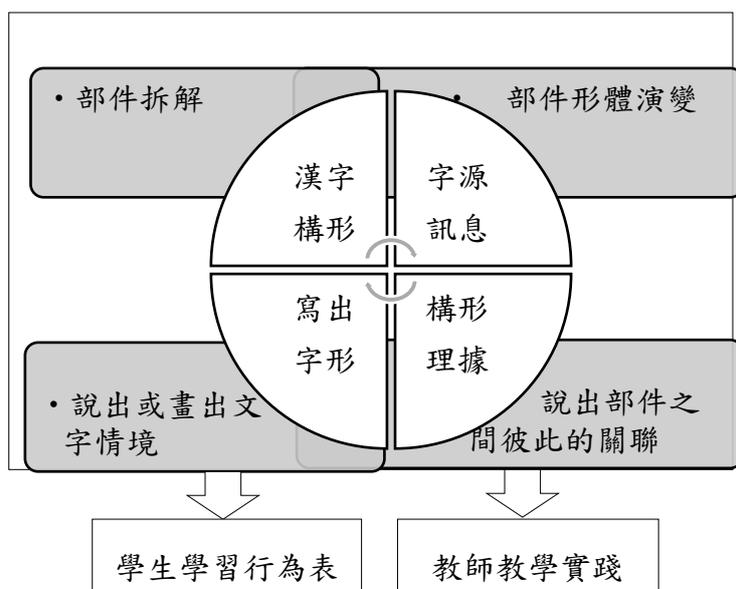


圖3-1-1 研究架構圖

本研究的教學時間，由民國110年9月27日至111年6月6日共分成五個教學歷程，依教學流程與教學期間遭遇的問題與因應對策，說明如表3-1-3。

表3-1-3

教學歷程的流程與調整

歷程	流程	問題	對策
第一階段	1. 教學前準備	第一課後測保留成	1. 分組
	2. 製作教學簡報	效不理想，且有漏掉部件的筆劃（後測—1101018）。	2. 運用黏土捏出部件，加深字形印象。
	3. 座位安排		3. 修正教學簡報，透過步驟化捏出字形。
	4. 教學活動		（議—1101018）

（續下頁）

(續上頁)

第二階段	教學活動	1. 學生的字形筆劃有誤，捏出的部件無法對應出寫的字形。 2. S1、S5、S8、S9維持成效有困難。	1. 褪除黏土操作改以視覺步驟化呈現。 2. 增加課堂練習的學習單及課後學習單並製作自我檢核表呈現立即成效與保留成效得分記錄。(議—1101022)
第三階段	教學活動	1. S1、S5、S6、S8、S9維持成效有困難。 2. S8、S9專注力無法維持。 3. 能說出理據故事，但寫成楷書有困難。	1. 增加複習及練習次數。 2. 調整座位。 3. 修正教學簡報，圈出理據故事關鍵字。 (議—1101108)
第四階段	教學活動	1. S8、S9無法維持專注力。 2. S1、S5、S8、S9維持成效有困難。	1. 研究對象分成A、B兩組異質分組，能提升同儕的人際互動，有益於低成就學生降低彼此之間的成績差距，且能培養正向的學習態度。 2. 增加複習及練習次數。 (議—110109)
第五階段	教學活動	1. S5、S9缺席。 2. S5、S8維持成效有困難。	1. 無法操控學生缺席因素 2. 謹慎推估研究結果。(議—1110620)

## 第二節 漢字部件意義化教學的學習成效

為瞭解學生在本研究之學習成效，以做為日後改進教學的依據，研究者於每次教學後，均以自編的測驗工具檢測學生學習的立即成效，教學結束後實施保留成效測驗，茲說明如下。

### 壹、立即成效測驗分析

本研究進行教學的單元共十五課，每單元教學後實施立即成效測驗，上學期共教學九課，立即成效測驗結果如表3-2-1；下學期共教學六課，立即成效測驗結果如表3-2-2。

表3-2-1

第一到第九課立即成效測驗答對百分比

研 究 對 象	第一二 階段教學		第三階段 教學		第四階段教學					平均
	第 一 課	第 二 課	第 三 課	第 四 課	第 五 課	第 六 課	第 七 課	第 八 課	第 九 課	
S 1	50.0%	60.0%	100%	33.3%	100%	100%	100%	100%	100%	82.6%
S 2	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
S 3	83.0%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	98.1%
S 4	83.0%	100%	100%	100%	100%	100%	80.0%	100%	100%	95.9%

(續下頁)

(續上頁)										
S	100%	40.0%	80.0%	100%	100%	83.3%	40.0%	100%	50.0%	77.0%
5										
S	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
6										
S	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
7										
S	66.7	60.0	100%	100%	100	100%	100%	100	100%	91.7
8	%	%			%			%		%
S	83.3	100%	80.0	100%	100	80.0	80.0	100	83.3	89.6
9	%		%		%	%	%	%	%	%
答	85.1	84.4	96.0	90.7	100	97.8	88.9	100	93%	92.8
對	%	%	%	%	%	%	%	%		%
百										
分										
比										

表3-2-2

**第十到第十六課立即成效測驗成績**

研究對象	第五階段教學						平均
	第十課	第十一課	第十二課	第十三課	第十四課	第十六課	
教學單元							
S1	100%	50.0%	60.0%	100%	100%	100%	85.0%
S2	100%	50.0%	100%	100%	100%	100%	92.0%
S3	83.3%	100%	100%	100%	100%	100%	97.2%
S4	100%	100%	80.0%	100%	100%	100%	97.0%
S5	100%	50.0%	20.0%	85.7%	/	/	43.0%
S6	100%	100%	100%	66.7%	100%	100%	94.0%
S7	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

(續下頁)

(續上頁)							
S8	33.3%	0	20.0%	100%	71.4%	83.3%	51.3%
S9	66.7%	25.0%	60.0%	66.7%	71.4%	/	48.3%
答對							
百分	87.0%	63.9%	71.1%	91.0%	82.5%	75.6%	78.6%
比							
全部答對百分比		85.7%					

註：「/」為學生缺席無成績

上學期實施的第一階段教學到第五階段教學的立即成效分析，基於教學期間有同學缺席，因此立即成效測驗採答對百分比呈現，根據測驗結果說明如下。

本研究上學期共教學九課，根據表3-2-1，平均答對百分比為92.8%，低於平均值的有 S1、S5、S8及 S9，其平均答對百分比分別為82.6%、77.0%、91.7%及89.6%。根據課堂觀察及學生能力現況，S1、S5與 S8的識字量極低；S5的學習非常緩慢；S9雖然識字量較多，但注意力渙散，且常滔滔不絕，上課常需要大量提醒（影照－1101018）。

下學期共教學六課，根據表3-2-2，平均答對百分比為78.6%，低於平均值的有 S5、S8及 S9，其平均答對百分比分別為43.0%、51.3%及48.3%。S1在下學期的平均答對百分比從82.6%提升至85.0%，但相較於其他研究對象均達90.0%以上的水準，S1、S5、S8及 S9的學習狀況仍不穩定，以下將針對這四位學生的立即成效分析說明。

#### (一) S1的立即成效

S1上學期的前測表現不佳，顯示其基本識字量很低；根據表3-2-3，S1的第一、二、四、十一及十二課的立即成效測驗答對百分比分別為50.0%、60.0%及33.3%、50.0%及60%。

表3-2-3

**S1的立即成效成績**

單元	答對百分比	單元	答對百分比
第一課	50.0%	第二課	60.0%
第三課	100%	第四課	33.3%
第五課	100%	第六課	100%
第七課	100%	第八課	100%
第九課	100%	第十課	100%
第十一課	50.0%	第十二課	60.0%
第十三課	100%	第十四課	100%
第十六課	100%		
總平均答對百分比	83.80%		

綜觀 S1 在這十五課中的立即成效，除了第一、二、四、十一及十二課的答對百分比較低，顯示 S1 在這幾課的課堂學習行為不佳，但其他單元均為 100%，總平均答對百分比在 83.8%，學習狀況漸入佳境。

**(二) S5的立即成效**

S5 上學期的前測表現不佳，顯示其基本識字量很低。由表 3-2-4 發現，S5 的立即成效低於全部研究對象總平均答對百分比為 87.1% 的有第二、三、六、七、十一、十二及第十三課，答對百分比分別為 40.0%、80.0%、83.3%、40.0%、50.0%、20.0% 及 85.7%。綜觀 S5 在十五課中的立即成效，其中有七課未達全部研究對象總平均答對百分比，S5 總平均答對百分比 60.0%，推論 S5 在這幾課的課堂學習行為不佳，且到下學期時因為缺席，故第十四課及第十六課無法計算成績。

表3-2-4

## S5的立即成效成績

單元	答對百分比	單元	答對百分比
第一課	100%	第二課	40.0%
第三課	80.0%	第四課	100%
第五課	100%	第六課	83.3%
第七課	40.0%	第八課	100%
第九課	50.0%	第十課	100%
第十一課	50.0%	第十二課	20.0%
第十三課	85.7%	第十四課	/
第十六課	/		
總平均答對百分比	60.00%		

註：「/」為學生缺席無成績

## (三) S8的立即成效

S8在上學期的前測表現不佳，顯示其基本識字量很低。表3-2-5為S8的立即成效成績，發現S8在第一課、第二課、第十課、第十二課及第十四課的立即成效平均答對百分比分別為66.7%、60.0%、33.3%、20.0%、71.4%，均低於全部研究對象總平均答對百分比為85.7%。

表3-2-5

**S8的立即成效成績**

單元	答對百分比	單元	答對百分比
第一課	66.7%	第二課	60.0%
第三課	100%	第四課	100%
第五課	100%	第六課	100%
第七課	100%	第八課	100%
第九課	100%	第十課	33.3%
第十一課	0	第十二課	20.0%
第十三課	100%	第十四課	71.4%
第十六課	83.3%		
總平均答對百分比	71.5%		

綜觀 S8雖然在第一、二、十、十二及十四課的立即成效均低於所有研究對象總平均答對百分比85.7%，不過其總平均答對百分比達71.5%；且根據課堂觀察，S8常注意力不專注及容易自我放棄，因此推論 S8的這幾堂的立即成效不佳，可能是因為注意力不專注導致後測成績下降。

**(四) S9的立即成效**

S9的前測表現優良，顯示其具有基本的識字量。表3-2-6發現，S9上學期的立即成效答對百分比高達91.7%以上，但下學期連續第十、十一、十二、十三及第十四課的立即成效平均答對百分比分別為66.7%、25.0%、60.0%、66.7%、71.4%，均低於所有研究對象的78.6%。

表3-2-6

**S9的立即成效成績**

單元	答對百分比	單元	答對百分比
第一課	83.3%	第二課	100%
第三課	80.0%	第四課	100%
第五課	100%	第六課	80.0%
第七課	80.0%	第八課	100%
第九課	83.3%	第十課	66.7%
第十一課	25.0%	第十二課	60.0%
第十三課	66.7%	第十四課	71.4%
第十六課	/		
總平均答對百分比	73.1%		

註：「/」為學生缺席無成績

綜觀 S9 在第十課及第十四課雖然立即成效不佳，但第十課及第十四課的前測答對百分比均可以達到80%，且總平均答對百分比為73.1%，推論 S9 在這兩課的課堂表現可能因為注意力渙散導致後測成績下降。

**貳、保留成效測驗分析**

本研究教學單元共十五課，每單元進行後的下次上課實施保留成效測驗，上學期共教學九課，基於教學期間有學生缺席，因此保留成效測驗採答對百分比呈現，上學期保留成效測驗百分比如表3-2-7；下學期共教學六課，保留成效測驗答對百分比結果如表3-2-8。

表3-2-7

第一到第九課保留成效測驗答對百分比

研 究 對 象	第一二 階段教學		第三階段教 學		第四階段教學					平均
	第 一 課	第 二 課	第 三 課	第 四 課	第 五 課	第 六 課	第 七 課	第 八 課	第 九 課	
S 1	79.6 %	70.0 %	84.0 %	95.8 %	100%	100%	80.0 %	100%	100%	89.9 %
S 2	100%	100%	100%	95.8 %	100%	100%	100%	100%	100%	99.5 %
S 3	100%	97.5 %	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	99.7 %
S 4	88.9 %	95.0 %	96%	100%	100%	100%	100%	100%	90%	96.7 %
S 5	74.1 %	47.5 %	56.0 %	50.0 %	40.0 %	30.0 %	40.0 %	20.0 %	16.7 %	41.6 %
S 6	90.0 %	100%	70.0 %	75.0 %	80.0 %	64.0 %	85.0 %	72.0 %	66.7 %	78.1 %
S 7	100%	100%	96.0 %	91.7 %	100%	96.0 %	100%	93.3 %	100%	97.0 %
S 8	59.3 %	50.0 %	40.0 %	29.2 %	66.7 %	56.0 %	33.3 %	20.0 %	16.7 %	41.2 %
S 9	97.9 %	97.1 %	85.0 %	83.3 %	40.0 %	52.0 %	93.3 %	50.0 %	100%	77.6 %

(續下頁)

(續上頁)

答 對 百 分 比	87.8 %	84.1 %	80.8 %	80.1 %	81.0 %	78.0 %	81.3 %	72.0 %	78.0 %	80.2 %
-----------------------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------

表3-2-8 第十到第十六課保留成效測驗答對百分比

研究 對象	第五階段教學							平均
	教學 單元	第十課	第十一課	第十二課	第十三課	第十四課	第十六課	
S1	62.1%	77.3%	77.8%	66.7%	64.3%	/	58.0%	
S2	100%	81.2%	86.7%	100%	100%	100%	95.0%	
S3	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	
S4	96.3%	96.9%	88.6%	100%	100%	100%	97.0%	
S5	65%	58.3%	53.3%	16.7%	/	/	32.0%	
S6	100%	90%	85%	93.3%	100%	100%	94.7%	
S7	100%	64.3%	100%	100%	100%	100%	94.1%	
S8	90.2%	50.0%	56.0%	31.2%	71.4%	/	50.0%	
S9	81.5%	58.3%	57.1%	70.0%	/	/	44.5%	
答對 百分 比	88.3%	75.0%	78.0%	75.3%	71.0%	56.0%	73.9%	
<b>全部答對百分比</b>		<b>77.8%</b>						

註：「/」為學生缺席無成績

根據表3-2-7與表3-2-8可發現，上學期與下學期的平均保留成效分別為80.2%及73.9%，下學期因為有學生缺席，且因為5月中因疫情實行線上上課，

推論整體學習表現可能受到影響。由表3-2-7及表3-2-8，發現 S1、S5、S6、S8 及 S9的成績起伏較大，平均保留成效測驗答對百分比均低於所有研究對象總平均答對百分比，以下分述說明。

#### 一、 S1的保留成效

表3-2-7及表3-2-8發現，S1在上、下學期的保留成效平均答對百分比分別為 89.9%、58.0%，其中第十六課因為缺席，無法計分，不過也顯示 S1在第十課到第十四課的學習狀況不佳，下學期平均答對百分比只有58.0%。

統整 S1的立即成效及保留成效測驗發現，S1的第十到十六課的立即成效分別為100%、50.0%、60.0%、100%、100%、100%，對應第十到十四課的保留成效分別為62.1%、77.3%、77.8%、66.7%及64.3%，S1在第十一課及第十二課雖然立即成效不佳，但保留成效有進步，推論其他單元練習的次數不足導致成績下降。

#### 二、 S5的保留成效

表3-2-7及表3-2-8發現，S5在上學期的保留成效平均答對百分比為41.6%，下學期為32.0%，但其中第十四課及十六課因為缺席，無法計分，不過也顯示 S5在本研究教學的十三課學習狀況不佳。

統整 S5的立即成效及保留成效發現，S5在第二、七、九、十一及十二課的立即成效不佳，分別為40.0%、40.0%、50.0%、50.0%、20.0%，對應其保留成效分別為47.5%、40.0%、16.7%、58.3%、53.3%，顯示 S5在這幾單元的學習歷程有困難，推論其他單元則是練習的次數不足導致成績下降。

#### 三、 S6的保留成效

表3-2-7及表3-2-8發現，S6在上學期的保留成效平均答對百分比為78.1%，下學期為94.7%，顯示下學期 S6的學習漸入佳境。

整理 S6的立即成效及保留成效發現，S6的第一到九課的立即成效平均答對

百分比為100%；第十到第十六課則為94.0%，其中第十三課為66.7%，對應其保留成效為93.3%，顯示 S6在整體學習歷程有進步，推論因為練習次數足夠提升識字量。

#### 四、 S8的保留成效

表3-2-7及表3-2-8發現，S8在上學期的保留成效平均答對百分比為41.2%，下學期為50.0%，顯示 S8在本研究教學的十五課學習狀況不佳。

統整 S8的立即成效及保留成效發現，S8在第一、二、十、十一、十二及十四課的立即成效測驗表現不佳，分別66.7%、60.0%、33.3%、0、20.0%、71.4%，對應其保留成效分別為59.3%、50.0%、90.2%、50.0%、56.0%、71.4%，發現第一課及第二課的答對百分比有一致性，顯示 S8在此二課的學習狀況可能因為專注力較差導致學習成效不佳；雖然第十到十二課的立即成效不佳，但保留成效答對百分比有提升；而其他單元的保留成效不佳原因，推論心理詞彙量少，若增加練習次數可以提升學習成效。

#### 五、 S9的保留成效

表3-2-7及表3-2-8發現，S9在上學期的保留成效平均答對百分比為77.6%，下學期為44.5%。根據課堂觀察，S9除了學習專注度不佳，下學期有兩課缺席，影響整體測驗結果。

整理 S9的立即成效及保留成效發現，其中第一、三、六、七、九、十、十一、十二、十三、十四課的立即成效全部答對百分比均低於所有研究對象的85.7%，分別為83.3%、80.0%、80.0%、80.0%、83.3%、66.7%、25.0%、60.0%、66.7%、71.4%，對應保留成效答對百分比97.9%、85.0%、52.0%、93.3%、100%、81.5%、58.3%、57.1%、70.0%、缺席，除了第十四課因為缺席沒有保留成效成績；在這九課中有七課有保留成效，占77.8%，下學期第十、十一、十三課的保留成效則比立即成效佳，第十二課的立即成效與保留成效有一

致性，推論因為研究者實施分組競賽，並請同儕一起提醒 S9 上課要專注，使得學習成效提升。

### 參、 綜合討論

綜合上述測驗結果，本研究發現，九位研究對象之國文學習成效排除練習不足、注意力問題及缺席因素，研究者以自編測驗工具的立即成效及保留成效答對百分比分別為 87.1% 及 77.8%，足見本次研究能夠讓學生透過漢字部件意義化教學學會識字與寫字；惟 S5 在第二課、第七課、第九課、第十一課及第十二課的學習成效不佳，顯示 S5 在這幾單元的學習歷程有困難，因此要謹慎考量其是否因為認知能力、常缺席及心理詞彙偏低導致測驗分數不理想。

### 第三節 教學省思與專業成長

本節記錄運用「漢字部件意義化教學」導入國中智能障礙學生國文課程之行動研究中，研究者透過反覆規劃的教學過程，帶給學生從識字與寫字中，體驗到不同的學習策略，亦透過覺察教學現場問題，反省修正後提升自己的專業知識與能力。

#### 壹、 教學省思

透過教學省思，能檢視研究者在教學上的盲點，並覺察與修正，以下說明研究者在本次行動研究中，對自己教學的省思。

##### 一、 充分瞭解學生的個別差異

本研究之研究對象有資源班及特教班學生，研究者對於這些研究對象的識字與寫字的能力現況仍待發覺之處，只能透過訪談任課老師及相關測驗資料瞭解他們的語文領域困境。因此，在教學歷程中，研究者不斷地修正教學方式、講述內容及調整評量方式去滿足每位學生的需求。

##### 二、 教學教材的修正

本研究之教學簡報乃參考《有生命的漢字繪本》與「有生命的漢字師培」教材，改編成適合智能障礙學生的教材；在教學實況中，觀察學生的學習狀況不斷地修正，除了提供視覺化的提示，也增加手做的歷程，讓學生在多元的學習刺激下，讓學習更有成效。

##### 三、 有結構的教學模式

本研究的教學模式是運用李雪娥「漢字部件意義化教學」學習識字與寫字，雖然研究者在本次行動研究中歷經五次修正教學流程，但結構化且步驟化的教學模式原則不變，讓學生能夠容易習得識字與寫字連結之策略。

#### 貳、 專業成長

此研究歷程，研究者得以省思自己的教學外，教師專業亦獲得許多成長，茲說明如下。

### 一、 提升識字教學知能

研究者前幾年開始參加「有生命的漢字師培」期間，便將漢字部件意義化教學法融入任教資源班國文課程中，但基於課程教學進度，無法充分發展出此教學模式；透過「有生命的漢字師培」共備及專業社群的教學薰陶，更能夠檢視研究者在漢字部件意義化教學中能否滿足學生的需求。

### 二、 有能力自編識字教材

在進行本研究之前，研究者便將漢字部件意義化教學法運用在國中資源班國文課程中，主要編製文本的生字為主；在課程進行中，運用影片如「漢字說故事」或「漢字的故事」幫助學生瞭解字形與字源；「漢語多功能字庫」、「萌點」及「中華語文知識庫」網站瞭解字義；「國際電腦漢字及異體字知識庫」則可以認識更多由部件衍生的相形字。在任教期間，研究者蒐集了多元識字素材，累積了多年的識字教學經驗。為了更精進「漢字部件化意義教學」，亦在研究期間參與識字與閱讀理解自編教材共備課程，規劃將此教材列為新學年度的專業社群教學教材。

### 三、 班級經營能力的成長

本研究的研究對象橫跨兩班型，因此在班級經營上需有吸引學生的教材訴求，與能維持學生專注於課程的環境；在課程規劃上，單元選材由簡而繁並選擇貼近學生生活詞彙；清楚且結構化的呈現教學內容，並維持教學流暢與邏輯性；講述時，透過肢體語言或輔助教具等與學生同步進行字形演練，更能加深學生對識字的記憶。在建立有助於學習的情境上，制定與維護班級規約，運用教室走動，幫助學生學習，適時關注有需求學生，並分派任務給小組同儕執行協助與提醒，獲得雙贏的局面，成就榮譽之光。

## 第四章 結論與建議

本章主要目的是根據研究結果提出結論與建議，全章共分為三節，第一節結論；第二節研究限制；第三節建議。

### 第一節 結論

研究者整理運用「漢字部件意義化教學」對國中智能障礙學生國文課程的研究結果，歸納三點結論，回應本研究的研究目的與問題。

#### 壹、本研究運用「漢字部件意義化教學」於國中智能障礙學生國文課程之教學歷程遭遇的問題，已針對問題提出對策

研究者整理研究的實踐歷程中遭遇的問題分別為：一、保留成效不佳；二、修正教學簡報；三、學習動力無法持續；四、學生無法負荷大量生字；五、維持專注力有困難。針對上述問題提出對策，分別為：一、透過操作黏土，加深對字形的印象進而連結字義，並增加學習單，促進短期記憶的連結；二、藉由教學簡報步驟化的大量圖片刺激習得正確的字形、字音與字義；三、藉由自我檢核表，隨時監控自己的學習歷程，促進學習動力；四、避免學生因為增加的生字產生畏懼而逃避學習，增加複習次數；五、透過調整環境導入競爭性的活動，維持專注力於課程。

#### 貳、運用「漢字部件意義化教學」於國中智能障礙學生國文課程，能讓學生學會識字與寫字

研究結果顯示，九位研究對象的立即成效及保留成效答對百分比分別為87.1%及77.8%，足見本次研究能夠讓學生習得識字與寫字。

#### 參、運用「漢字部件意義化教學」於國文課程能提升教師專業成長

研究者在本行動研究中不斷地反省與滾動式調整後發展有結構的教學模式，能讓學生預測教學流程，降低學習焦慮，使得學習更有效率。

## 第二節 建議

本節依據研究中發現的問題，透過本研究的結論提出教學應用之建議，供教學者及其他研究者參考。

- 一、國中身心障礙學生有讀寫困難學生大多因聲韻覺識有困難導致注音符號識字學習不佳，因此在教學歷程中須循序漸進，且要反覆練習，確認本單元學習有成效，再進行新單元的生字教學。
- 二、面對認知功能缺損的學生，得以考量其心理詞彙及認知的發展，所選取的教學教材宜貼近生活經驗，且教學講述時需具體明確。
- 三、與學生建立良好關係，除了熟悉教學模式，增強系統不可少，能提升學習動機及維持注意力，並影響學習信念與發展認知及情意技能。
- 四、「漢字部件意義化教學」能讓學生學習識字與寫字外，學習過程中也習得字義，促進閱讀理解的發展，供教學者及未來研究者得以發展閱讀理解的讀寫教材。

## 參考文獻

### 中文部分

- 方怡哲 (2002)。六書與相關問題研究。東海大學碩士論文。
- 王寧 (2002)。漢字構形學講座。上海：上海教育出版社。
- 王寧 (2016)。漢字構形學講座。臺北：三民。
- 王瓊珠 (2004)。國內識字教學研究之回顧與問題探究 (未出版)。臺北市：臺北市立師範學院特殊教育系。
- 王瓊珠 (2005)。識字教學研究。載於突破學習的困難－評量與因應的探討 (139-178)。臺北市：心理。
- 李雪娥 (2008)。綜合高效識字教學法對學習障礙學生個案補救教學成效之研究。國立台東大學碩士論文。
- 李雪娥 (2012)。漢字的構形特性在學習障礙中文補救教學之運用－部件意義化識字教學法。特教園丁，27(4)，29-39。
- 李雪娥、洪雅惠 (2015)。部件意義化識字教學法對提升四年級書寫障礙學生書寫能力之研究。特教園丁，31(1)，27-36。
- 李雪娥 (2018a)。部件意義化識字教學法對提升三年級學習障礙學生讀寫能力之研究。特教園丁，34(2)，1-10。
- 李雪娥等 (2018b)。有生命的漢字：部件意義化識字教材。臺北：心理。
- 李雪娥 (2019)。部件意義化識字教學對讀寫困難學童補救教學之成效研究。特教園丁，35(1)，25-35。
- 李雪娥 (2020)。台灣近十年讀寫困難學童識字教學成效之探討。載於中華高等教育暨障礙會學術研討會論文集，1，13-30。
- 李雪娥 (2021)。漢字部件意義化教學對國小學習障礙語文學習成效之研究。國立嘉義大學博士論文。

- 李雪娥、洪雅惠、陳政見 (2021)。部件意義化識字教學對國小學習障礙學生識字讀寫能力之影響。國立屏東大學學報教育類，5，95-136。
- 李瑩玢 (2001)。國小寫字困難學童與普通學童寫字相關認知能力之分析研究。國立灣師範大學碩士論文。
- 吳純純 (1996)。特殊兒童在日常生活中增進語言溝通能力的方法。國小特教，6，45-49。
- 何國華 (1993)。特殊教育兒童心理與教育。臺北：五南。
- 何國華 (1998)。啟智教育研究。臺北：五南。
- 何國華 (2005)。特殊兒童心理與教育。臺北：五南。
- 林千惠、林惠芬 (2003)。「實用語文能力診斷測驗」之編製研究。特殊教育學報，17，121-146。
- 林千惠 (2001)。重視國小學童的書寫問題，國小特殊教育，31，30-35。
- 林宜芳 (2004)。全語言教學對國小智能障礙學生口語敘事能力之研究。國立臺北師範學院碩士論文。
- 林惠芬 (2006)。智能障礙者教育。載於許天威、徐享良、張勝成 (主編)，新特殊教育通論 (頁137-162)。臺北市：五南出版社。
- 林萱如 (2013)。文法能力在一般學生和閱讀困難學生之中文閱讀能力差異研究。國立臺中教育大學碩士論文。
- 林寶貴 (1989)。語言發展與矯治專題研究。高雄市：復文。
- 林寶貴 (1992)。智能不足之語言矯治。載於許天威 (主編)，智能不足者之教育與復健 (203-251)。高雄：復文。
- 林寶貴 (1994)。語言障礙與矯治。臺北市：五南出版社。
- 易思嘉 (2021)。意義化教學結合自我提示策略對增進國小六年級書寫障礙學生書寫表現之成效。國立臺北教育大學碩士論文。

- 周慶華 (2007)。語文教學方法。臺北：里仁書局。
- 周碧香 (2009)。從學習理論談漢字形似學教學。聯大學報，6(1)，79-98。
- 周碧香 (2011)。從學習遷移談漢字教學的改進策略。臺北市立教育大學學報，42(2)，1-22。
- 周碧香 (2014)。圖解識字教學原理與實務。臺北：洪葉文化。
- 周佩如 (2018)。互動式電子白板結合部件識字教學對國中學習障礙學生識字學習成效研究。淡江大學碩士論文。
- 邱昱臻 (2013)。字理識字融入國小一年級識字教學之研究。國立東華大學碩士論文。
- 柯華葳、李俊仁 (1999)。閱讀困難的理論架構及驗證。載於柯華葳、洪儷軒編：學童閱讀困難的鑑定與診斷研討會文集，114-127頁。嘉義：國立中正大學認知科學研究中心。
- 洪沛緹 (2013)。非漢字背景初級華語學習者混成式教學之漢字讀寫研究。中國文化大學碩士論文。
- 洪淑卿 (2009)。以故事結構指標探討國小智能障礙兒童口語敘事能力之研究。國立臺北教育大學碩士論文。
- 洪雅惠、李雪娥(2015)。部件意義化識字教學法對提升四年級書寫障礙學生書寫能力之研究。特教園丁，31(1)，27-36。
- 洪聖勛 (2010)。六書造字法應用於主題性電腦圖示設計之適用性研究。銘傳大學碩士論文。
- 洪儷瑜、張郁雯、陳秀芬、陳慶順、李瑩玟 (2002)。基本讀寫字綜合測驗。臺北：心理。
- 洪儷瑜 (1999)。國小學童之漢字視知覺能力與語文相關研究，載於柯華葳、洪儷軒編：學童閱讀困難的鑑定與診斷研討會文集，35-57頁。嘉義：國立中

- 正大學認知科學研究中心。
- 洪儷瑜、李瑩均 (2001)。中文寫字能力評量之研究。第五屆華人社會心理與教育測驗研討會手冊，27-28頁。
- 胡永崇 (2001)。不同識字教學策略對國小三年級閱讀障礙學童教學成效之比較研究。屏東師院學報，14，179-218。
- 胡永崇 (2002a)。學習障礙學生之識字教學。屏師特殊教育，3，17-24。
- 胡永崇 (2022)。學習障礙學生之寫作與作文教學。特殊教育文集，4，1-40。
- 胡志偉、顏乃欣 (1995)。中文字的心理歷程。曾進興 (編)，語言病理學，第一卷。臺北: 心理。
- 范家瑀 (2010)。國小國語教科書識字教材之研究。國立屏東大學碩士論文。
- 范琳琳 (2021)。以部件識字集中學習協助新住民跨國銜轉兒童識字與寫字研究。國立臺灣師範大學碩士論文。
- 宣崇慧 (2006)。由語言與閱讀相關認知能力探討語言障礙與閱讀困難之關係。中華民國特殊教育學會年刊:身心障礙之職業與社區生活，頁137-144。
- 高明士 (2007)。東亞傳統教育與法文化。國立臺灣大學出版中心。
- 教育部 (2013)。身心障礙與資賦優異學生鑑定辦法。
- 教育部 (2019)。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校語文領域-國語文。
- 張莉珍 (2003)。故事構圖策略與摘要對增進國小六年級低閱讀能力學生閱讀理解之比較研究。私立中原大學教育研究所碩士論文。
- 張振燁 (2006)。《說文解字》部中字敘研究。逢甲大學碩士論文。
- 康珍瑋 (2014)。以直接識字法增進小學一年級學童漢字識字量效果之研究。國立台中教育大學碩士論文。
- 陳秀芬 (1998)。中文一般字彙知識教學法在增進國小識字困難學生識字學習成

- 效之探討。國立臺灣師範大學碩士論文。
- 陳美文 (2002)。國小讀寫困難學生認知能力之分析研究。國立臺灣師範大學碩士論文。
- 陳冠蓉 (2008)。以繪本實施部件識字教學對國小輕度智能障礙兒童識字成效研究。國立臺北教育大學碩士論文。
- 陳冠臻 (2018)。擴增實境結合部件識字教學對國小學習障礙學生識字學習成效之研究。國立臺北教育大學碩士論文。
- 陳淑幸 (2021)。透過多媒體結合部件識字教學法提升智能障礙學生注意力及識字學習表現之研究。國立臺南大學碩士論文。
- 陳祥瑞 (2017)。正向行為支持對改善國中智能障礙學生課堂行為問題之成效。國立臺灣師範大學碩士論文。
- 陳榮華 (1995)。智能不足研究。臺北：師大書苑。
- 陳薇史 (2017)。兼具異質分組的國中數學教學之行動研究。國立臺灣師範大學碩士論文。
- 莊妙芬 (1997)。智能障礙兒童與自閉症兒童口語表達能力之比較研究。特殊教育與復健學報，5，1-35。
- 郭蕙僑 (2009)。輕度智能障礙兒童口語敘事之語言層面與錯誤類型分析。國立臺北教育大學碩士論文。
- 許享良、許天威、張勝成 (2009)。新特殊教育通論。臺北：五南。
- 許嘉肯 (2016)。部件識字教學對國小智能障礙學生識字學習成效之研究。國立臺東大學碩士論文。
- 曾世杰 (2004)。聲韻覺識、唸名速度與中文閱讀障礙。臺北：心理。
- 曾世杰、陳淑麗 (2007)。注音補救教學對一年級低成就學童的教學成效實驗研究。教育與心理研究，30(3)，53-77。

- 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頁。臺北：遠流。
- 曾怡惇 (2005)。國小初任教師採用「情境教學策略」教導智能障礙學生溝通效果之研究。國立臺灣師範大學博士論文。
- 曾傳裕 (2021)。桌上遊戲融入部件識字教學對國小五年級學習障礙學生識字學習成效之研究。國立臺東大學碩士論文。
- 曾怡惇 (1992)。臺北市國小啟智班中度智能不足兒童與普通兒童口語能力之比較研究。國立臺灣師範大學碩士論文。
- 鈕文英 (2003a)。啟智教育課程與教學設計。臺北：心理。
- 鈕文英 (2003b)。融合教育的理念與作法—課程與教學規劃篇。國立高雄師範大學特教中心。
- 鈕文英 (2005)。啟智教育課程與教學設計。臺北：心理。
- 鈕文英 (2011)。啟智教育課程與教學設計。臺北：心理。
- 黃沛榮 (2003)。漢字教學的理論與實踐。臺北：樂學。
- 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。國立花蓮師範學院碩士論文。
- 黃秋霞 (2010)。淺談轉介前識字教學介入對國小一年級識字困難學童的教學反思。南屏特殊教育，1，71-78。
- 黃瑞琴 (1993)。幼兒語文經驗。臺北市：五南圖書公司。
- 黃富順 (1994)。我國失學國民脫盲識字標準及脫盲識字字彙之研究。成人教育，21，35-43。
- 黃韻潔 (2010)。字族識字與分散識字教學法對國中智能障礙學生識字學習成效之研究。臺北市立大學碩士論文。
- 程祥徵、田小琳 (1992)。現代漢語。臺北：書林。

- 葉靖雲 (1999)。作文能力與作文評量。中華民國特殊教育學會八十八學年度年刊—迎千禧談特教，293-324頁。臺北：中華民國特殊教育學會。
- 葉珮晴 (2020)。自我教導部件意義化識字教學法對國小學習障礙學生識寫字及部件學習之研究。國立彰化師範大學碩士論文。
- 廖水滋 (2017)。部件意義化識字教學法對學習障礙學生之學習成效研究。國立臺中教育大學碩士論文。
- 蔡玉葭 (2020)。部件識字教學結合平板電腦對國小輕度智能障礙學生識字學習成效之研究。亞洲大學碩士論文。
- 蔡清田 (2013)。教育行動研究新論。臺北市：五南。
- 歐美華 (2013)。運用互動式電子白板及意義化識字策略輔助國小中年級學童識字教學之行動研究。國立高雄師範大學碩士論文。
- 劉蘋誼 (2018)。部件意義化識字教學法對國小學習障礙學生識字成效之研究。國立臺中教育大學碩士論文。
- 鄭昭明 (1981)。漢字認知的歷程。中華心理學刊，2，137-153。
- 鄭昭明 (2010)。認知心理學-理論與實踐，頁288-290。臺北：學富文化。
- 賴連康 (2004)。智能障礙學生中文識字教學研究。載於林寶貴 (主編)，溝通障礙理論與實務 (頁232-247)。臺北：心理。
- 龍宇純 (1994)。中國文字學。臺北：五四書店。
- 錡寶香 (2006)。兒童語言障礙。臺北市：心理。
- 錡寶香 (2011)。兒童語言與溝通發展。臺北市：心理，2009年10月初版。
- 盧玫如 (2017)。同質/異質分組在博物館導覽實境遊戲學習中之學習成效探討。國立臺灣師範大學碩士論文。
- 戴汝潛 (1999)。漢字教與學。濟南：山東教育出版社。
- 鍾玉梅 (1989)。智能不足兒童之語言異常與治療。聽語會刊，9，107-144。

戴品葶 (2022)。部件識字教學法協助新住民女性漢字識讀學習之行動研究-以

高雄市太平國小成人教育班為例。國立屏東大學碩士論文。

教育部 (2022)。特教通報網。取自

[https://www.set.edu.tw/Stastic\\_Spc/sta2/doc/stuA\\_city\\_All\\_spc-](https://www.set.edu.tw/Stastic_Spc/sta2/doc/stuA_city_All_spc-)

[kind\\_C/stuA\\_city\\_All\\_spc-kind\\_C\\_20220320.asp](https://www.set.edu.tw/Stastic_Spc/sta2/doc/stuA_city_All_spc-kind_C/stuA_city_All_spc-kind_C_20220320.asp)

趙文崇 (2016)。學障學會討論團。取自

<https://www.facebook.com/groups/270686026408259/permalink/789258607884329>

## 外文部分

- Crane, L. (2002). *Mental retardation: A community integration approach*. Bslmont, CA: Wadsworth/Thomas Learning Group.
- Drew, C. J., Hardman, M., L., & Logan, D. R. (2004). *Mental retardation: A lifespan approach to people with intellectual disabilities (8<sup>th</sup> ed)*. New York: Prentice-Hall.
- Hallahan, D. P., Kauffman, M. J., & Lloyd, J. W. (1999). *Introduction to learning disabilities., 2<sup>nd</sup> ed.*, Boston: Ma: Allyn and Bacon.
- Merrill, E. C., & Jackson, T. S. (1992). Sentence processing by adolescents with and without mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 97(3), 340-350.
- Owens, R. E. (2004 ). *Language disorder: A functional approach to assessment and intervention (4rd Ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Rondal J. A., & Edwards, S. (1997). *Language in mental retardation*. London : Whurr Publishers Ltd.
- Westling, D. L., & Fox, L. (2000). *Teaching students with severe disabilities*. N. J. : Prentice-Hall.
- Woodard, M., & Lansdown, R. (1988). Language and communication. In N. Richman & R. Lansdown (Eds), *Problems of preschool children*. Britain: Biddles Press.