

proceedings in the classroom. (2) concerning participants' difficulties with handwriting, there was more variety than similarity between the participants; this was shown in the tests of participants, but not in their homework or worksheet. (3) the participant had a similar quantity of language and cognition development as the normal students but the quality they reached was not as high as the normal students.

Finally, this research provided three teaching suggestions for the teachers who have students with reading disabilities. In addition, this research strongly recommended that students with reading disabilities should be placed in resource rooms starting from the second semester of the first grade to compensate their difficulties as soon as possible.

國立臺灣師範大學特殊教育學系、特殊教育中心  
 特殊教育研究學刊，民87，16期，203-224頁

## 認字薄弱群體之閱讀能力及相關變項探討

吳宜貞 黃秀霜  
 宜蘭縣成功國小 國立臺南師院

本研究之目的主要描述認字薄弱群體在城鄉上之發生率、認字情況、家庭環境分析以及其在語意區辨以及閱讀理解上之分析等四部份。

本研究以臺南縣、高雄市之國民小學五年級511人作為研究對象。所得之研究結果如下：

1. 在城鄉上的發生比例並無顯著差異存在。
2. 認字薄弱群體和一般五年級學童在九個認字層次中，以認字層次3、4的差異最大。
3. 在家庭環境變項分量表「閱讀氣氛和習慣」上認字薄弱群體與非認字薄弱群體間有顯著差異存在 ( $F=4.45, p<.05$ )，推論此一群體對於從事閱讀，缺乏內在動機與外在誘因，在家中亦缺乏他人指導其不會的地方。
4. 認字薄弱群體之認字能力與語意區辨、閱讀理解間有顯著相關存在 ( $r=.30, .31, p<.05$ )。
5. 認字薄弱群體之認字能力與語意區辨、閱讀理解之相關顯著低於非認字薄弱群體 ( $Z=2.54, 1.92, p<.05$ )。

本研究希望提供家長在瞭解孩童認字以及閱讀能力之餘，能進一步瞭解影響到孩子閱讀能力的一些相關家庭環境變項因素，以供改善之參考。

### 導論

人類在獲得知識的過程中，首先經由動態的語言獲得新知，再藉由靜態的閱讀以獲得更多的資訊。對兒童而言，從聽覺的語言到視覺抽象符號的學習並非是一件簡單的事情，他們要學習如何將文字和其語音做一連結，以便進

一步了解字義、句子，甚至一整篇的文章。由此可知認字過程在整個閱讀過程中應是最基本也是最重要的部份。

無論從認知心理學「知之歷程」的理論觀點看，或是從教育學「知識功用」的實際觀點看，閱讀無疑是求知的最重要手段（張春興，民77）。就教學心理學而言，學生不僅需要學

習語文閱讀與理解的知識，而且語文閱讀與理解也是學生從事其他學習或學習知識時，所不可或缺的主要工具與媒介（鄭昭明，民76）。

文字是書寫的基本單位，因此文字的學習是所有語文學習最基礎的部份（鄭昭明，民76）。而我們在學習知識時，又以經由視覺訊息的語言文字居多；從小學開始，研讀教科書便佔去了兒童一大部份的時間，如果學生在從事閱讀時，無法將一些低層次之認知技能將其自動化（如解碼、認字等），或無法運用策略來幫助其閱讀文章、理解文章（如運用先前知識、運用文章結構等）時，他們可能會因此而浪費許多時間，卻無法進行有效的學習。由此可知，當學生無法理解時，其所進行的閱讀是無效的；學習的效果亦是零。

在這資訊爆炸的時代，單單經由聽覺來獲得知識，是不夠的。相信對大部份的人而言，每天都會閱讀報紙、看書、甚至會打開電腦，上網路去看看有無最新的消息。從這裡我們可以發現閱讀對人類的重要性，你可以經由閱讀瞭解一個你所不熟悉的訊息，甚至精通一個你以前從來沒有接觸過的知識領域。撇開獲得知識不談，就拿日常生活而言，當我們上街、出外踏青或迷路時，也都需要經由認識路標來達成我們的目的。由此可知閱讀、認字對生為一個21世紀的現代人而言，是重要的，是密不可分的，一旦在這方面出了問題、發生了困難，可能會使你在社會的適應上產生問題。

閱讀不論在校內或校外是一成功之關鍵，Dechant和Smith（1977）提出在現代的學校中，實際的閱讀是達到實際學習的最重要的方法。由此可知，閱讀在日常生活中的所扮演的角色是不容忽視的（轉引自Coffman, 1982）。Coffman（1982）也指出閱讀和整個教育過程有相當大的關係，所以成功的教育需要有成功的閱讀。

「閱讀」是學生獲得訊息的一項重要管道，學生在剛入學的階段「學習閱讀」，到高年級

階段則「經由閱讀而學習」。前者是指學習將印刷文字轉換成其他的形式，亦即學習將一些低層次之技能自動化，如解碼（decoding）、字義觸接（meaning access）、語句整合（sentence integration）等過程；後者則是指藉由閱讀的方式來獲得新知，如閱讀理解（reading comprehension）和後設認知（metacognition）等過程（林清山譯，民80）。對學生而言，從小他們由旁人的談話中，獲得閱讀的經驗，而後由符號、文字的接觸漸漸地習得閱讀的能力（高玉蓉，民82）。因此認字和理解應是閱讀之必備條件。

認字又稱解字（word decoding）或字的指認（word identification）。它本身包括了字形辨認、字音辨讀及字義搜尋（semantic encoding）（Perfetti, 1983, 轉引自鍾聖校，民79）。Kamhi和Catts（1991）提出認字是確認字的知覺特徵以激活心理辭典中之字彙，或和先前貯存在個體心理辭典中的概念聯想在一起。這辭典的內容包括字音、字的視覺形狀、字義的訊息以及字與字彼此間之關聯。Gough和Juel（1991）則將認字定義為瞭解每一個字所代表的意義。

Gillet和Temple（1986）指出在孩子獨立閱讀前，他們必須累積許多視覺字（sight word）來幫助他們閱讀文章，所謂視覺字係指經由重複閱讀有意義的文章中所記得的字，能快速地辨認，因此當讀者在閱讀文章遇到這些字時，是不需要解碼的，因為已經自動化了（Stoedt, 1989）；如果沒有視覺字，閱讀將變成是逐字解碼的，而且只是表面地閱讀，無法使閱讀意義化（Gillet和Temple, 1986）。柯華葳（民83）則將認字定義為所謂認字係指將文章中的字，一個一個的唸出來，並找出其意義。

在本研究中，所採之認字定義，並未包含字義，讀者能唸出字音即算認字成功。就拼音文字而言，個體在認字時所採用的方式可約略分成兩類：全字途徑（whole-word procedure，或稱之為直接途徑direct procedure）和語

音途徑（phonics procedure）（Harris和Coltheart, 1986），以下簡述說明這兩個歷程：

#### （一）直接途徑—藉由視覺表徵

係指依賴先前所學到介於字母串和口語表徵間的直接對應關係；例如看到‘hot’能直接以口語表徵的方式唸出‘hot’。

#### （二）語音途徑—藉由音韻表徵

在拼音語言中（如：英文），字義是經由音韻表徵來接觸。讀者藉由形素—音素對應（grapheme-phoneme correspondences，簡稱GPCs）的規則來編碼視覺所接收到的形素到所對應之音素上，而不是使用先前所學到介於個別印刷字和其口語型式間的對應關係。

熟練或年長的讀者則是使用雙重路徑（dual-route）來認字，亦即在認字過程中交互使用全字和語音兩種不同的途徑來進行認字（Harris和Coltheart, 1986；Kamhi和Catts, 1991）。

就拼音文字而言，當熟練的讀者面對熟悉的字時是採用視覺策略來進行閱讀；遇到不熟悉的字或非字時，則採用語音的方式來進行閱讀（Goswami和Bryant, 1990；Harris和Coltheart, 1986）。

在中文的認字方式上，柯華葳（民75）由兒童會錯意的字，進一步分析探討兒童認字的方式，整理出4308個會錯意字，認字錯誤的原因可以歸納為兩大類：1.字體本身所提供之認字線索所造成；2.上下文所提供之認字線索所造成，根據研究結果提出以下之認字方式假設：

#### （一）以部件來幫助認字

初學認字的兒童通常以形狀相似為著眼點，所以常以字的某一部件來幫助其認識新字或不熟悉的字。

#### （二）以音來幫助認字

若給兒童一個不熟悉字的音時，兒童會以音為猜字的根據。

#### （三）根據上下文脈絡來幫助認字

若以上下文的方式呈現，學生會捨棄形而

根據上下文的脈絡來認字。

根據柯華葳（民75）針對兒童會錯意的字所提出之認字假設，可以發現和拼音文字有些許的雷同，孩子會利用詞素（即中文中之部件）、語音以及文脈線索來幫助其認出不認識的字。由上述可知，在拼音文字中已有不少學者針對認字方式提出見解，但在中文中尚未發展出一套完善之認字方式。

在中文上，曾志朗（民80）認為中文「有邊讀邊，無邊讀中間」的運作，包括兩種基本歷程：首先是帶有語音線索的部件激發了具有相同外型的其他字，然後綜合這些字的發音，讀者會「合成」一個可能的發音，這個方式不同於拼音文字中的GPC，而是根據類似字形的語音轉錄原則。並提出漢字的處理是基於多種線索（multiple cue），不同線索間是相互合作，而非相互競爭。

認字是閱讀理解的先備條件，然而閱讀理解是閱讀行為的重心，不管閱讀的目的為何，如果沒有理解，所花費的時間視同浪費（Alexander和Heathington, 1988）。Goodman（1976）陳述閱讀的目的是為重新建構意義，這意義是位於讀者和作者的心中，讀者依賴其先前經驗或知識來瞭解作者所欲表達之概念（轉引自Alexander和Heathington, 1988）。

Anderson, Scott和Wilkinson（1985；轉引自Ekwall和Shanker, 1989）摘要了五個關於閱讀的概念：1.閱讀是建構歷程、2.閱讀必須是流暢的、3.閱讀必須是策略的、4.閱讀需要動機、5.閱讀是連續性的發展技能。

一般而言，在閱讀的過程中應包括三個元素：讀者、文章以及從文章中所獲得之意義或觀念，所以Rayner和Pollatsek（1989）提出閱讀是從文章中推論視覺訊息以及理解文章意義的能力。

由上述之閱讀定義可知認字和理解二者之間的關係是相當密切的，由認字的比例可以預

測理解的程度；反之藉由上下文意之提供，也會促使認字。

閱讀理解是一抽象的、看不見的歷程，無法直接觀察。Turner (1988) 認為讀者理解是藉由和閱讀材料間的交互作用而內在地積極主動建構意義，所以閱讀是一明確的思考歷程。另外，Stoodt (1989) 指出閱讀理解是閱讀歷程中的根本要素，為求理解讀者必須瞭解文字語言、思考文章內容並且評鑑文章。他亦認為閱讀理解是讀者根據自身對主題的知識以及閱讀的目的來建構文章的意義；它是一建構的、整體的歷程，包含基模、知識、語言、思考技能、興趣、想像能力和文章的結構。

閱讀理解是一複雜的智力過程包括許多的能力，其中兩個主要的能力是字義和口語概念的推論過程 (Rubin, 1991)。Carr和Thompson (1996) 根據閱讀的交互作用觀點，文章理解係指讀者根據自身的內在知識和文章所給予的訊息來建構意義，理解也包含讀者不同知識來源的交互作用。Baumann (1988) 則指出閱讀理解是複製的，也就是被定義為讀者回想、記得、重新陳述；亦即複製作者訊息之能力。

從上述之定義，約可將閱讀理解歸納為以下幾點：

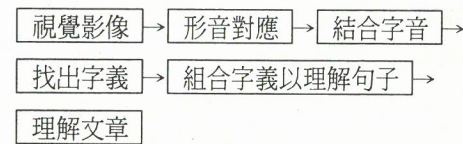
1. 閱讀理解會受動機、先前經驗、先前知識、興趣、文章複雜度等因素影響。
2. 讀者必須有豐富的知識和經驗才能理解作者文章的意義。
3. 讀者是主動地對文章建構意義，而非被動地接受。

許多學者針對閱讀歷程提出不少的閱讀模式，以下僅就較重要之模式作一簡述：

### 一、由下而上模式 (bottom-up model)

此一模式是由Gough在1972年所提出，強調文字或句子的編碼 (encoding) 與解碼 (decoding) 之歷程，主要之論點是經由認字解碼、瞭解字義、句子到理解整篇文章；由低

層次之認知能力到高層次之認知結構。此種模式特別強調由視覺刺激到內在意義化之表徵的過程，此過程是以一直線式的順序來進行，如下圖所示：



此一模式忽略了個體高層次認知結構在個體閱讀一篇文章中之影響能力，解字後，讀者常需由文中推論字義使上下文能連串，因此，單由解碼來說明閱讀過程，無法完全說明讀者如何找出字與字之間的互動關係 (柯華葳，民82)。

### 二、由上而下模式 (top-down model)

閱讀同時也被塑造成一種「由上而下」處理模式 (top-down processing model)，此一模式是由Goodman在1970年所提出 (轉引自Rayner和Pollastsek, 1989)，或稱之為缺口填補模式 (slot-filling model; Johnson, 1981) 強調讀者以所具備之背景知識來組織文章內容之認知歷程，根據其所具備之知識與經驗，對文章作一假設、預測以理解文章之意義。

在此模式中，認字能力並不是最必要的因素，因為若發現有不認識的字時，可以透過上下文之理解來猜測。此模式最大的問題在於若讀者對此篇文章沒有一些先備知識時，他將無法形成假設來理解此篇文章。

### 三、基模理論

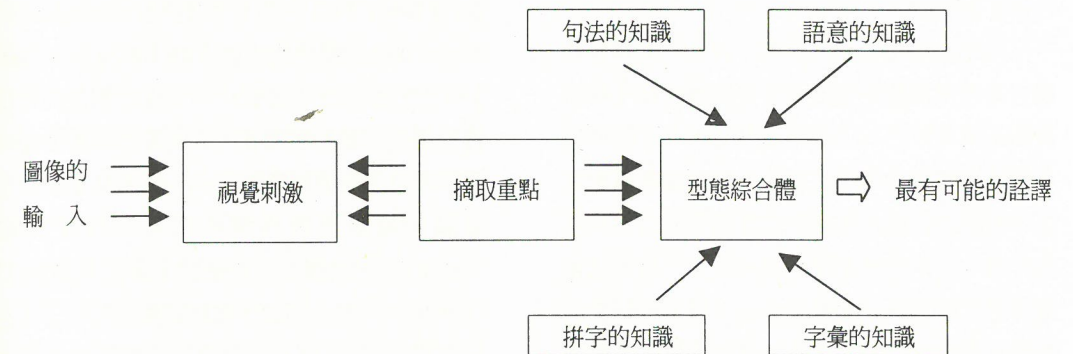
「基模理論」即是一「由上而下」之模式。基模理論強調文章知識和文章結構會影響閱讀理解；最主要之概念是個體運用其所具備之知識或經驗來同化或理解新的訊息。當舊有之基模無法解釋新訊息時，將會造成基模之修正，以符合新的訊息 (胥彥華，民78; 郭靜姿，民81; Alexander和Heathington, 1988)。故在「基模理論」中，讀者所具有之基模不同，對文章之

理解也就有所不同。

### 四、互動模式 (interactive model)

此一模式是由Rumelhart在1977年所提出來的，稱之為閱讀理解的互動模式或稱之為訊息處理模式 (information processing model; 轉引自Rayner和Pollastsek, 1989) 不同於「由下而上」

或「由上而下」的閱讀模式，此一模式是針對「由下而上」和「由上而下」閱讀模式之不足因應而生，強調「由下而上」和「由上而下」兩閱讀模式之互補與平行處理，圖一呈現的是Rumelhart (1977) 的閱讀模式圖。

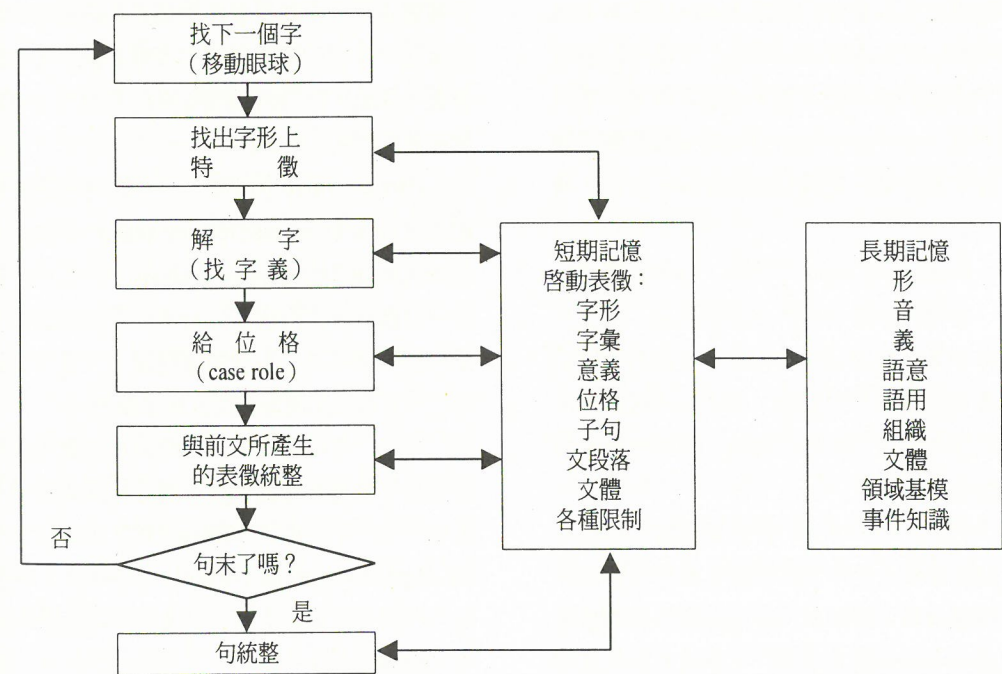


圖一 Rumelhart (1977) 的閱讀模式圖 (摘自陳蜜桃，民81)

### 五、循環模式 (recycling model)

循環模式強調閱讀理解是一個循環的模式：解字→形成命題→統整，三者不斷地循環

直到讀者覺得他理解為止，如圖二所示 (柯華葳，民82)。



圖二 Just & Carpenter (1980) 之閱讀模式圖 (摘自柯華葳，民82, P317)

綜上所述，可知認字和理解二者之關係是很密切的，Kamhi (1991) 指出閱讀理解和認字技能間有相當強烈的關係存在，特別是在孩子剛開始學習閱讀時。LaBerge 和 Samuels (1974) 提出自動化的認字，使得可以完全將注意力集中在理解上 (轉引自Juel, Griffith和Gough, 1986)。

Lesgold和Resnick (1982) 經由一縱貫性的研究發現增加認字速度會改善閱讀理解 (轉引自Kamhi, 1991)。Perfetti & Hogaboam (1975) 主張快速和有效率的認字能力對閱讀理解而言是一重要之因素。由此可知當認字能力近於自動化時，使用工作記憶之容量較少，就可以花較多之工作記憶在閱讀理解上。有一些研究也指出早期有效率的認字會導致後來較佳的閱讀理解 (Caffee 和 Piontkowski, 1981; Lesgold, Resnick和Hammond, 1985; 轉引自Juel, Griffith和Gough, 1986)。

在開始閱讀時，認字的技能導致成功的閱讀，而且認字的技能對中年級以及成人在閱讀理解的表現上有顯著的影響 (Stanovich和Wilson, 轉引自Rupley和William, 1991)；換句話說對初學的閱讀者而言認字是其必備之技能，等到年紀稍長之後，認字能力會影響閱讀理解的表現，認字能力強，閱讀理解會較佳，反之，會較差。

在Freebody和Byrne (1988) 以90個二年級學生，89個三年級學生作為受試對象，男女生人數差不多。研究結果指出在二年級時，特定的字彙知識幫助學生閱讀，但到三年級時未能獲得或使用有效的解碼技能時，則會使用理解來幫助閱讀。

Coffman (1982) 的研究是探討二年級和五年級之學生，在不同的閱讀年齡層，使用不同之閱讀材料，瞭解以決定認字能力和閱讀成就之關係。研究結果發現：1. 年級愈高，認字和理解之相關也愈高。2. 閱讀材料愈難，認字

能力和閱讀理解能力二者間之相關愈大。3. 除非閱讀適合自己程度之教材，否則閱讀理解和認字能力二者無顯著相關存在。由此可知，閱讀材料愈難、年齡愈大，認字和理解間之相關愈顯著，而且閱讀之教材要符合本身的程度。

McBride-Chang, Manis, Seidenberg, Custodio和Doi (1993) 的研究是藉Cunningham和Stanovich之標題認識測驗 (Title Recognition Test, TRT) 的修訂譯本審查5~9年級的學習困難和沒有學習困難的閱讀者，來測量印刷物接觸和字閱讀以及閱讀理解的關係。研究結果發現在閱讀困難組閱讀理解和認字之相關為.63 ( $p < .01$ )、閱讀理解和閱讀字彙之相關為.37 ( $p < .05$ )；在非閱讀困難組閱讀理解和認字之相關為.41 ( $p < .01$ )、閱讀理解和閱讀字彙之相關為.59 ( $p < .01$ )。由此可知，閱讀理解和認字有密切的關係存在。

Juel, Griffith和Gough (1986) 所作的研究是一個縱貫性之研究，研究的目的集中在認字、拼音、閱讀理解以及寫作上的發展，並探究這些技能在成長中的交互作用情形。研究者指出兒童在一年級時閱讀理解大大地受認字能力的影響，且認字能力在閱讀理解的預測力上有非常顯著之相關 ( $p < .001$ )。

Harris和Sipay (1990) 在「如何增進閱讀能力」(How to increase reading ability: A guide to developmental and remedial methods.) 一書中，指出一分鐘的認字測驗可以被用來評量閱讀能力或檢驗閱讀成長 (包含閱讀理解)，認字的正確性和速度對閱讀理解而言是必須的。

由以上這些研究，可以發現在文獻上認字和理解二者是有相關存在，而且相關程度隨年齡不同而有所不同 (Coffman, 1982; Juel, Griffith和Gough, 1986; Rupley和Willson, 1991)。研究結果也因受試對象、研究工具的不同亦有所差異，結果尚未很一致。

我們都知道，人從呱呱墜地到死亡，和家

庭間有密不可分的關係存在，而在家庭因素中到底有哪些因素會影響到孩子的閱讀能力？在閱讀能力與家庭環境因素上，林繼盛 (民71) 提出五個家庭因素作為探討影響國小兒童學業成就的家庭因素：1. 家庭環境、2. 家庭社經地位、3. 父母態度、4. 家庭學習環境、5. 家庭互動關係；Levine (1983) 的研究中則將影響閱讀成就的家庭因素分成六部份：1. 社經地位 (socioeconomic status)、2. 家庭結構 (family structure)、3. 母親的特性和有效 (mother's characteristics and availability)、4. 父母親的態度和期望 (parental attitudes and expectations)、5. 孩子時間的使用 (use of child's time)、6. 父母親和孩子之間的互動 (parent/child interactions)；陳彥玲 (民75) 以240名一年級學童進行探究都市學童閱讀成就與家庭因素的關係。以密西根閱讀測驗中文版的得分作為閱讀成績，以非結構方式進行訪談後，將家庭因素分成1. 家庭背景資料、2. 父母的生活情形、3. 母親對於子女教養上的觀念、4. 母親對學校教育及子女學習所持態度、5. 親子關係、6. 母親對自己在上小學時候與同班同學相比評分、7. 母親對子女各項能力與同年齡小孩比較做評分、8. 子女的生活情形、9. 子女的學前經驗、10. 子女的其他資料等十個變項來加以探討閱讀成就與家庭因素的關係。

Taylor, Hinton和Wilson (1995) 以566個5~18歲的孩子為受試者，研究父母親的管教方式 (parenting style)、雙親伴讀的時間 (parental involvement)、雙親對孩子能力的期望 (parental expectation) 三者與學校成就之相關。結果發現父母親的管教方式 (教養；控制) 和雙親伴讀的時間對學術成就的預測有顯著相關存在 ( $p < .001$ )，雙親的伴讀時間是成績的顯著預測者 ( $p < .001$ )，而雙親教養和雙親控制二者間在學術成就上有顯著差異存在 ( $p < .001$ )，在這研究中，雙親的期望和學習成就間並無相關存在，但文獻指出在學生的學習結果中，雙

親的影響是一重要的因素。Snodgrass (1991) 指出學校和家庭環境的一致對孩子的成功的學習而言是重要的 (轉引自Taylor, Hinton和Wilson, 1995)。

張世平 (民72) 以臺北市立高中三年級學生752人為研究對象，其中男女各376人，探討高中生的教師期望、父母期望、自我期望與學業成就的關係，結果發現高中生的學業成就與父母期望的關係甚為密切。姚若芹 (民75) 研究結果指出父母態度對國中生學業成就具正向顯著影響。陳翠華 (民85) 以高雄縣市國小五年級學生為受試樣本。研究結果指出父母教育期望與學業成就的相關皆達顯著水準。何金針 (民75) 以臺北市和臺北縣四所國中750名二年級學生為研究對象，發現國中生的學業成就因母親就業情況不同而有顯著差異存在。Quay等人 (1976) 研究結果發現母親的教育、母親的職業地位以及教育期望和閱讀成就之間有相關存在 ( $p < .01$ )。

目前有關家庭環境的諸多調查表中，僅陳彥玲 (民75) 以非結構的方式進行訪談，以探討閱讀成就與家庭因素的關係，所以尚未有專門針對閱讀方面的結構化家庭環境調查，故在諸多家庭變項中，本研究擬針對家庭閱讀環境、閱讀氣氛和習慣、父母關心孩子學業和期望三個與閱讀有關之家庭變項作進一步之探討。綜合上述之文獻與研究，我們不難發現目前尚未有人針對認字薄弱群體之閱讀能力做一分析，而且也尚未有研究探究有哪些家庭因素會影響其閱讀能力，故本研究擬以認字薄弱群體之特徵分析作為研究之主幹，再進一步探究家庭環境因素對認字薄弱群體之影響。故本研究之目的係針對認字薄弱群體之特徵做一探討，再進一步對影響認字薄弱群體的閱讀能力之相關家庭環境因素與作一探討。

研究中涉及的幾個主要名詞，界定如下：

### 一、認字能力

是指兒童對於文字符號的辨識能力；本研究是指兒童在中文年級認字量表上所得之分數。

### 二、語意區辨能力

是指兒童在閱讀一簡短句子後，能夠瞭解句中語詞的意義，以及能區辨出和其他語詞相同或相異之處。本研究中，語意區辨能力係指兒童在研究者自編之語意區辨測驗上之得分。

### 三、閱讀理解能力

指兒童閱讀一段文章後，不僅瞭解文章之表面意義，並能知道文章中之隱含意義；亦即將讀者所具備之先前知識與作者所欲傳達之知識，作一有意義之建構、聯結，讀者是主動地吸收知識，而非被動的接受訊息。本研究之閱讀理解能力是指兒童在自編之閱讀理解能力測驗上之得分。

### 四、認字層次

在本研究中，每20個字為一個認字層次，有180個字，故共有9個認字層次；簡稱為層次。

### 五、認字層級

Harris和Sipay (1990) 提出精熟的標準一般是訂在.80或.90，故在本研究中，每一認字層次有20個字，將每一認字層級之通過率訂在.80，視學童在各認字層次通過百分率超過80%以上的認字層次有幾個（例：甲生在各認

字層次之通過率依序為95%、85%、80%、70%、45%、15%、10%、5%、5%，故其認字層級為3）。視孩子所通過之認字層次數，即是其認字層級所在；簡稱為層級。

### 六、認字薄弱群體

在本研究中，認字薄弱群體係指認字層級一之學童。

### 七、非認字薄弱群體

在本研究中，非認字薄弱群體係指非認字層級一之學童。

### 八、城鄉

在本研究中所指之城市地區為正式施測中之高雄市樣本；鄉村地區則為正式施測中之臺南縣樣本。

## 研究方法

### 一、受試

因本研究中之研究工具—中文年級認字測驗為個測之測驗，為方便研究者親自前往受試學校施測，故研究之抽樣學校限定為臺南縣、高雄市之國民小學。隨機抽取出臺南縣、高雄市之國民小學各八所，共計16所，如表一所示，再隨機抽取五年級男、女生各20人，原預計640人，然實際施測之有效樣本為511人。

表一 正式施測學校一覽表

臺南縣	大新國小、那拔國小、長興國小、依仁國小、大潭國小、崑山國小、三村國小、新市國小
高雄市	小港國小、楠陽國小、右昌國小、愛國國小、中正國小、建國國小、鎮昌國小、瑞豐國小

### 二、材料

#### (一)中文年級認字量表

##### 1.基本資料

編製者：黃秀霜、吳宜貞、蔡淑妃

出版日期：民國87年

##### 2.測驗目的

探討兒童的認字能力。

##### 3.適用對象

國小一年級至國中三年級。

### 4.編製過程

(1)由中央研究院所編製之新聞語料字頻統計表中，以亂數表隨機選取450個字。

(2)經由南、東兩區的國中、國小智類學校，實施預測後，將各年級通過率40~70%的字，予以保留，篩選出各年級有20個字為代表，共計180個字為試用版，多增加一個0年級，共計200個字，為正式版。

(3)在此中文認字測驗中的排列方式，係將每十個字排列成一行，共有二十行的字印在一張B4大小的白紙上。

### 5.施測方式

該測驗係採個別施測方式，在安靜的空間內進行。此中文認字測驗放置在受試者的桌上，主試者告訴受試者：「在這兒有一些字，我想瞭解你會讀多少字。請從這頁的第一行開始讀。」

在測驗實施的過程中，當兒童連續唸錯了二十個字時，就停止施測，一般平均每位受試者大約花5~6分鐘可完成此一測驗。

### 6.計分方式

每答對一個字算一分，最高分為兩百分，最低分為零分。施測時，主試者在另一張紙上記錄受試者的反應，答對的字，主試者不作任何記號，答錯的字，在該字的右邊打「×」，兒童在測試中自我校正成正確者，亦可得分。最後計算受試者答對幾個字即為受試者在該測驗的得分。

### 7.信、效度

#### (1)信度

①重測信度：本測驗重測信度其間隔時間係四週至六週以其前後測所得的分數求取其重測信度。重測樣本人數為663人，國小一年級至國中三年級之重測信度為.81~.95 (p<.001)。整體之重測信度為.97 (p<.001)。

②內部一致性信度：以3655位樣本所

得之內部一致性為.99 (p<.001)。

③折半信度：依單數題與雙數題加以區隔，其折半信度為.99 (p<.001)。

#### (2)效度

本測驗擬採建構效度 (construct validity)，內容效度 (content validity) 及效標關聯效度，分別說明如下(詳細內容請參見黃秀霜，民87)：

##### ①建構效度

是指測驗能夠測量到理論上的構念或特質的程度，本測驗以年級差異作為建構效度的依據，在本研究中，年級之差異非常顯著，年級可解釋中文認字得分總變異量之69.01%。

##### ②內容效度

內容效度是指測驗內容的代表性或適切性。本研究敦請語文教育專家、資深國中小學教師、測驗編製專家，就本測驗之題目考驗其內容效度，一致認為符合所欲測驗之目標。

##### ③效標關聯效度

效標關聯效度是指測驗分數與所取得的效標之間的相關，所採用之效標有二，一為該生在校國語科成績，另一為標準化國語文成就測驗。國小階段所使用之測驗為一年級至六年級國語文成就測驗(周台傑，民81)，另一為學業系列性向測驗(中國行為科學社，民82)分述如下：

##### a.與在校國語科成績之相關

以受試者在校八十五學年度第一學期國語科之學期成績作為效標，進行效標關聯效應之考驗。顧及各校各班之評分標準之差異，故以班級為單位，所得之相關係數介於.36 (p<.05)~.76 (p<.001)，所呈現之相關值顯示中度至高度之關聯。

##### b.與標準化國語文測驗之相關

國小一年級至六年級之中文年級認字測驗與標準化國語文成就測驗相關為.48~.67 (p<.001)；而學業系列性向測驗中之國文測驗與本測驗之相關為.49~.64 (p<.001)。

## (二)語意區辨測驗

本測驗為研究者自編，為選擇式四選一題型的客觀性評量工具，旨在測量受試者在閱讀理解方面的能力。

## 1.適用對象

國小高年級學生。

## 2.理論依據

根據第一節中所提出之文獻，採用Gagn'e, Yekovich和Yekovich (1993)之閱讀理解歷程中之文字理解(literal comprehension)部份作為整份測驗的理論依據。

## 3.測驗內容

以句子呈現，包含找出意義相同的語詞及找出意思相異的語詞，共計20題，每題1分，滿分20分。

## 4.施測方式

團體施測，所需時間約20分鐘。

## 5.信度

(1)重測信度：間隔四週，141人為.7360，達.001以上顯著水準。

(2)內部一致性係數：Cronbach  $\alpha$ 係數為.811。

(3)測量標準誤：1.926。

## 6.效度

## (1)內容效度

本測驗之內容以適合國小高年級閱讀程度為主，測驗依據Gagn'e, Yekovich和Yekovich (1993)之閱讀理解歷程中之文字理解(literal comprehension)部份作為整份測驗的理論依據而設計，題目和架構經三位在小學高年級任教八年以上的級任老師，及兩位任教師院的教授審核，因此本測驗當具備頗佳的内容效度。

## (2)同時效度

與國民小學國語文成就測驗—五年級(周台傑, 民83)之相關為.7272，達.001以上顯著水準。

## (三)國小高年級閱讀理解測驗

本測驗為研究者自編，為選擇式四選一題型的客觀性評量工具，旨在測量受試者在閱讀理解方面的能力。

## 1.適用對象

國小高年級學生。

## 2.測驗內容

以文章來加以呈現，分成文章理解和語詞應用兩大部份。在文章理解和語詞應用中各包含說明文體和故事文體各二篇，說明文字數為263~453；敘述文字數為322~562。每一分測驗皆20題，共計40題。

## 3.施測方式

本測驗採團測方式實施。測驗時間，加上指導語說明，可在40分鐘內完成本測驗。

## 4.計分方式

本測驗採答案卡人工計分方式，每答對一題得1分，滿分40分。

## 5.信度

## (1)重測信度

①各分測驗：.66~.81(四週, 141人,  $p<.001$ )。

②全測驗：.83(四週, 141人,  $p<.001$ )。

## (2)內部一致性係數

$\alpha$ 係數介於.783~.844，平均值為.814。

## (3)測量標準誤

分測驗介於1.767~1.785，全測驗則為2.522。

## 6.效度

## (1)內容效度

本測驗之內容以適合國小高年級閱讀程度為主，測驗依據Gagn'e, Yekovich和Yekovich (1993)之閱讀理解歷程中之文字理解和推理理解兩部份作為整份測驗的理論依據而設計，題目和架構經三位在小學高年級任教八年以上的級任老師，及兩位任教師院的教授審核，因此具備頗佳的内容效度。

## 2.同時效度

(1)分測驗與國民小學國語文成就測驗—五年級(周台傑, 民83)之相關為.58~.69 ( $p<.001$ )。

(2)測驗總分與國民小學國語文成就測驗—五年級(周台傑, 民83)之相關為.69 ( $p<.001$ )。

## (四)家庭環境變項調查表

為研究者自編之量表，目的在瞭解學生的家庭環境。

## 1.適用對象

國小高年級學生。

## 2.測驗內容

共有三個分量表：閱讀氣氛和習慣、閱讀環境、父母關心孩子學業和期望，題數分別為8、8、11。

## 3.施測方式

以團體施測的方式進行。

## 4.信度

## (1)重測信度

①各分測驗：間隔四週，147人為.66~.79，達.001以上顯著水準。

②全測驗：間隔四週，147人為.82，達.001以上顯著水準。

## 結果與討論

主要在描述認字薄弱群體在城鄉上之出現率，以及認字情況，以下將針對認字薄弱群體在城鄉上之發生率、認字情況、家庭環境分析以及在語意區辨以及閱讀理解上之分析四部份加以說明討論之。所謂「認字薄弱群體」係指其認字能力位於認字層級一之學童。

## 一、認字薄弱群體在城鄉上之出現率

主要在瞭解認字薄弱群體在城鄉上之出現率是否有所不同？根據資料分析結果，認字薄弱群體在城鄉上之出現百分比，如表二所示。

表二 認字薄弱群體在城鄉上之出現情形

	非認字薄弱群體		認字薄弱群體		小計		$\chi^2$
	人數	百分比	人數	百分比	人數	百分比	
臺南縣	215	42.07	38	7.44	253	49.5	.5305 <sup>n.s.</sup>
高雄市	225	44.03	33	6.46	258	50.5	
小計	440	86.1	71	13.9	511	100.0	

<sup>n.s.</sup>  $p>.05$

由表二中得知，認字薄弱群體的發生比例在城鄉上是相同的( $\chi^2=.5302, p>.05$ )。故推論對城鄉而言，認字薄弱群體因其能力過於低落，所以在城鄉上的發生比率並無顯著差異存在。另外，政府近十幾年來極力縮小城鄉的差

另外，政府近十幾年來極力縮小城鄉的差異，對於教育投資也逐年增加，尤其是對偏遠地區的設備，更是不遺餘力的提供教育資源上的支援，以期確實縮小城鄉的差距。從各縣市

學齡兒童的就學率逐年提高的情況下，可知政府在國民教育普及的推動上是無庸置疑的。這可能也是造成認字薄弱群體學生在城鄉上並無差異的原因之一。

### 二、認字薄弱群體之認字特徵分析

此段落之目的在探討認字薄弱群體的認字情況，再歸納出此一類群的認字特徵，並試著歸納出此一類群之困難特徵。

#### (一)認字薄弱群體的認字情況

表三則是呈現認字薄弱群體的認字情況。從表三中，可以發現認字薄弱群體答對率較高的字大部份位於層次一與層次二，依次遞減，答對率最低的為層次九。以下將針對一般五年級學童答對率在60%以上，但認字薄弱群體的答對率卻低於60%的字加以探討說明之，詳細資料如表四所示。

由表四中可以歸納出認字薄弱群體在辨識文字過程中會發生困難的幾個影響因素：

1. 在國語課本1~12冊的出現次數約在10以下，在超過兩課以上出現的字只有6個(躑、岡、鏞、仰、患、皎)。故在國語課本中出現次數低的字駕馭力不佳，顯示因反覆練習的機會不夠，所以造成無法辨識，即使這些字的字類是高的。例如：「垃」在中研院(民82)之新聞語料字類統計表的5666字中，其字序在70%，故可知其出現頻率頗高。

2. 孩子對於四年級以後出現的字駕馭力較差(施測時間是在五年級上學期)，因接觸的時間不長，也有辨識上的問題(如：患、瀾、饒等等)。

3. 對於國語課本中未出現的字，因缺乏練習機會，駕馭力亦不佳(如：魂、搜、鏢、剌、埔、績、鏞、皿、鈣、譚、暝)。

由此可知，在進行生字教學時，教師應儘量配合以有意義的詞句加以呈現(如：生詞或

句子)，而非以個別的生字單獨出現，並詳加說明生字結構的分析，讓孩子在學習時更能掌握生字的字形、字音以及應用情形，藉由呈現次數的增多，增加學生練習此一生字之機會，並藉此加強駕馭生字之能力。另外，還可以從孩子喜歡聽故事的角度著手，進一步培養孩子喜歡看故事，讓其自動自發地去接觸課外讀物，經由閱讀課外讀物，來增加孩子和文字的接觸機會以補練習之不足，在選擇課外讀物時，對孩子而言，過於簡單缺乏挑戰性，易覺乏味；太過困難，則挫敗感過大，亦不易引起興趣，故要根據孩子的程度，挑選難度適中的課外讀物。

由表三中，可以得知認字薄弱群體的孩子對於澆、隆、拏、編、枯等字的答對率未達八成；對於逼、魂、躑、搜、岡、袖、仰、饒、剌、垃、刊答對率則未達六成。

#### (二)認字薄弱群體之認字困難特徵分析

找出認字薄弱群體和一般五年級學童在九個認字層次中，認字平均通過率差異最大之層次，如表五所示。

由表五中，發現層次3、4的差異最大，而層次1和層次9的差異最小，可知在最高認字層次和最低的認字層次上，認字薄弱群體和一般五年級學童的通過率差異並不大，故僅將層次3、4的字之相關訊息列在表六中。由表六中可以發現，這些字幾乎都是四年級以後才出現，故推論認字薄弱群體的學童在四年級時出現學習困難的情況，因此和一般學童的差異拉大，故應加強補救教學，對孩子的日後學習應有較大之幫助。

因進行中文年級認字量表時，並未記錄受試者念錯之音，僅記錄對錯，故未能提出認字薄弱群體的錯誤組型，是為本研究中之限制。

表三 認字薄弱群體之認字情況

答對率	100%~80%	60%~79%	40%~59%	20%~39%	0%~19%	0%
層次一	業、然、結、復、 超、伯、泥、吵、 題、永、警、位、 雄、爆、昏、蝶、 採、毒、陪 (*n=19)	澆 (n=1)				
層次二	寬、猛、染、設、 責、折、斯、摩 (n=8)	隆、拏、編、枯 (n=4)	逼、魂、躑、搜、 岡、袖 (n=6)	鏢、譜 (n=2)		
層次三	簿 (n=1)		仰、饒、剌、垃、 刊 (n=5)	喧、揉、衡、患、 埔、績、鏞、穎、 皿、鈣、譚、霄 (n=12)	逸、踴 (n=2)	
層次四			瀾、皎 (n=2)	疹、晰、帖、暝 (n=4)	譏、媚、筮、腮、 募、秩、慎、嗅、 鬪、輝、隴、癱 (n=12)	併、悍 (n=2)
層次五					噪、琨、梓、甄、 蕪、坵、鮑、措、 繕、淳、漣、絨、 痔、貂、琢、靴、 粟、樵 (n=18)	擲、佃 (n=2)
層次六					絞、眨、雇、柳、 遑、榭、訶、嶸、 潼 (n=9)	椿、凸、畔、鞏、 浙、邸、窯、飪、 鬢、驪、毯 (n=11)
層次七					寰、嚮、蓓、玖、 緝、優、翁 (n=7)	萌、淤、侷、淮、 迂、曇、鈦、疝、 蹶、蚩、溥、陸、 殞 (n=13)
層次八					笨、幄、襪、胛、 鉅、衽、鄴 (n=7)	肇、冀、謗、愍、 訖、擗、酷、漬、 濯、滌、緝、侑、 裝 (n=13)
層次九						喉、炮、蜃、搗、 洽、磚、迭、戮、 殲、獷、嗑、槽、 沂、鴉、懣、旌、 紘、綵、魍、梢 (n=20)
總字數	28	5	13	18	55	61

\*n：字數

表四 一般五年級學童答對率在 60%以上，認字薄弱群體的答對率卻低於 60%的字

字	筆劃數	字序	字頻	在現行課本中出現之處	出現之次數	僅出現在一課中
逼	13	1599	812	四下國語	2	√
魂	14	2248	303	未出現		
駒	15	2660	157	三下國語	3	
搜	12	1354	1274	六年級社會		
岡	8	1854	526	四上國語	5	
袖	11	1658	732	二上國語	5	
鏢	19	2923	109	未出現		
譜	19	2277	288	五上國語	2	√
仰	6	1829	553	四上國語	11	
饒	20	2137	353	五上國語	2	√
剝	9	3683	37	未出現		
垃	8	733	3986	二下國語	2	√
刊	5	1445	1094	四下國語	2	√
喧	12	2712	144	五上國語	3	√
揉	12	3478	49	六下國語	3	√
衡	16	1372	1233	六下國語	2	√
患	11	1033	2258	四下國語	5	
埔	10	1145	1855	四年級社會		
績	20	3420	53	未出現		
鏞	20	4357	12	六年級自然		
穎	16	1912	485	六上國語	2	√
皿	5	3894	26	五年級自然		
鈣	12	4001	22	六年級自然		
譚	19	2411	236	未出現		
瀾	20	3085	85	五上國語	2	√
皎	11	4511	9	四上國語	6	
暝	15	5120	2	未出現		

表五 認字薄弱群體和一般五年級學童在九個認字層次中，平均通過率、領域分數以及認字平均通過率差異情形

認字層次	認字薄弱群體		全部樣本		差異情況
	平均通過率	領域分數	平均通過率	領域分數	
1	95.07	.918	97.91	.985	2.84
2	66.76	.720	89.35	.915	22.59
3	37.04	.335	67.51	.700	30.47
4	13.94	.125	43.40	.410	29.46
5	3.66	.028	20.62	.145	16.96
6	1.41	.015	12.05	.080	10.64
7	.56	.005	6.52	.030	5.96
8	.49	.000	2.88	.010	2.39
9	.00	.000	1.02	.004	1.02

表六 認字薄弱群體和一般五年級平均通過率差異最大層次之相關訊息

字	筆劃數	字序	字頻	在現行課本中出現之處	出現之次數	僅出現在一課中
垃	8	733	3986	二下國語	2	√
患	11	1033	2258	四下國語	5	
埔	10	1145	1855	四年級社會		
衡	16	1372	1233	六下國語	2	√
逸	12	1431	1118	六下國語	3	√
刊	5	1445	1094	四下國語	2	√
仰	6	1829	553	四上國語	11	
穎	16	1912	485	六上國語	2	√
踴	16	2083	382	六年級社會		
饒	20	2137	353	五上國語	2	√
譚	19	2411	236	—		
簿	19	2488	206	二上國語	2	√
霄	15	2609	170	—		
喧	12	2712	144	五上國語	3	√
績	20	3420	53	—		
揉	12	3478	49	六下國語	3	√
剝	9	3683	37	—		
皿	5	3894	26	五年級自然		
鈣	12	4001	22	六年級自然		
鏞	20	4357	12	六年級自然		



表六 認字薄弱群體和一般五年級平均通過率差異最大層次之相關訊息 (續)

字	筆劃數	字序	字頻	在現行課本中出現之處	出現之次數	僅出現在一課中
併	8	1233	1561	五年級社會、五年級數學	5	
慎	13	1274	1438	五上國語		
募	13	1632	772	—		√
秩	10	1546	899	六上國語	2	
癱	24	2743	137	—		
悍	10	2824	123	五年級社會		√
譏	19	2898	113	六上國語	3	
媚	12	2914	110	四上國語	5	
疹	10	3027	91	—		√
瀾	20	3085	85	五上國語	2	
晰	12	3250	66	—		
嗅	13	3289	63	—		
帖	8	3328	60	—		
園	16	3489	48	—		
嬋	15	4122	18	—		
腮	13	4197	16	—		
竺	8	4357	12	—		
皎	11	4511	9	四上國語	6	
臙	17	4799	5	—		
暝	15	5120	2	—		

—：未出現

### 三、認字薄弱群體之家庭環境分析

主要在瞭解認字薄弱群體與非認字薄弱群體在家庭環境變項上之差異情形，並歸納出影響認字薄弱群體之家庭變項特徵。

#### (一)在各分量表之差異情形

表七所呈現的是認字薄弱群體與非認字薄弱群體二者在家庭環境變項各分量表上之變異數分析結果摘要表，根據資料分析結果發現此二群體在「閱讀氣氛和習慣」分量表上有顯著

差異存在，且認字薄弱群體顯著低於非認字薄弱群體 ( $F=4.45, p<.05$ )，在其他兩個分量表上則無顯著差異存在。由「閱讀氣氛和習慣」分量表中之題目 (詳見附錄三) 發現認字薄弱群體的學童，當其有空、無所事事時，他們不會想要去看書，他們並不喜歡從事閱讀此一工作，故此一群體對閱讀缺乏內在動機，且母親的閱讀習慣對孩子閱讀習慣的養成亦有影響。

表七 認字薄弱群體與非認字薄弱群體二者在家庭環境變項各分量表上之變異數分析結果摘要表

分量表	變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F值	$\omega^2$
閱讀氣氛和習慣	組間	149.49	1	149.49	4.4546*	.0069
	組內 (誤差)	16679.00	497	33.56		
	全體	16828.49	498			
閱讀環境	組間	.63	1	.63	.0120	
	組內 (誤差)	25835.85	491	52.62		
	全體	25836.48	492			
父母關心孩子學業和期望	組間	20.4455	1	20.45	.3486	
	組內 (誤差)	28736.06	490	58.65		
全體	28756.50	491				

\* $p<.05$

#### (二)逐題分析

在表七中發現除「閱讀氣氛和習慣」分量表外，其他量表皆不顯著，故在此段中打算深入察看「閱讀環境」、「父母關心孩子學業和期望」兩分量表上中之答題情形 (19題)，瞭解認字薄弱群體和非認字薄弱群體的差異情形。

結果發現認字薄弱群體與非認字薄弱群體在「閱讀環境上」並無顯著差異存在，只有在「父母關心孩子學業和期望」分量表之試題19、27兩題中有顯著差異存在，換言之，於這兩題中，認字薄弱群體的得分顯著低於非認字薄弱群體，表八呈現的是這兩題的變異數分析摘要表。

表八 認字薄弱群體與非認字薄弱群體二者在「閱讀環境」、「父母關心孩子學業和期望」兩分量表上逐題分析之變異數分析結果摘要表

題號	題目內容	變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F值	$\omega^2$
19	父母親會因為我成績進步而獎勵我	組間	6.0069	1	6.0069	4.1689*	.00620
		組內 (誤差)	729.0875	506	1.4409		
		全體	735.0945	507			
27	家中沒有人指導我不懂的功課	組間	11.4565	1	11.4565	7.0822*	.01176
		組內 (誤差)	823.3850	509	1.6177		
		全體	834.8415	510			

\* $p<.05$

就「閱讀環境」分量表之題目內容而言 (詳見附錄一)，我們發現對認字薄弱群體的孩子而言，外在的硬體設施以及和閱讀相關的活動，

和非認字薄弱群體並沒有明顯的差異。

在前面我們已知道認字薄弱群體的孩子缺乏內在動機來從事閱讀，當孩子缺乏內在動機

時，我們通常會採取外在的誘因而幫助其建立內在動機，可是在此一羣體中，發現其成績進步與否，並無獎勵，對認字薄弱的學童而言，缺乏明顯的外在誘因，來促使其進行閱讀或學習的活動，故缺乏外在動機。當此一羣體的學童有心想要嘗試學習時，碰到困難之處，需要他人給予幫助，指點迷津時，家中亦無人可以指導其不會的地方。

由此可知，對認字薄弱羣體學童的學習而言，真可說是「先天不足，後天失調」。若想改善其學習態度，必須從培養其積極的學習態度（內在動機），當其有些許進步時，不要吝於給予口頭或物質上的獎勵（外在動機），讓

其對自己有自信心，提高其成就動機，二者同時進行，相信對其學習情形會有改善。最後值得一提的是，在家中若真無人可請教疑問，教師可以試著以小老師的方式來帶領認字薄弱羣體的孩子來進行學習，並可藉此加強同儕間之互動。

#### 四、認字薄弱羣體在語意區辨以及閱讀理解上之分析

主要在瞭解認字薄弱羣體與非認字薄弱羣體在語意區辨、閱讀理解上之差異情形。表九中呈現的是此二羣體之認字能力與語意區辨以及閱讀理解之相關情形。

表九 認字薄弱羣體與非認字薄弱羣體之認字能力與語意區辨以及閱讀理解之相關情形

	語意區辨		閱讀理解	
	認字薄弱羣體	非認字薄弱羣體	認字薄弱羣體	非認字薄弱羣體
認字	.30*	.57*	.31*	.52*

\*p<.05

由表九中得知認字薄弱羣體之認字能力與語意區辨和閱讀理解之相關約在.30左右，有弱相關存在；非認字薄弱羣體之相關則在.5以上，有中度相關存在，發現此二羣體之相關係數有些許的差異，於是進一步探究此二羣體之相關間有無顯著差異存在？根據資料分析結果，發現此二羣體之認字和語意區辨以及認字和閱讀理解的相關皆有顯著差異存在（ $Z=2.54$ 、 $1.92$ ， $p<.05$ ），故認字薄弱羣體之認字能力與語意區辨和閱讀理解之相關小於非認字薄弱羣體。由此可知，非認字薄弱羣體之認字能力與語意區辨和閱讀理解的相關較認字薄弱羣體來得密切；此一研究結果與McBride-Chang, Manis, Seidenberg, Custodio和Doi（1993）的研究並不一致，可能是由於文字體系或是因受試對象所造成的差異。

### 結論

就認字薄弱羣體而言，其發生比例在城鄉上是無差異的，對城鄉而言，認字薄弱羣體因其能力過於低落，所以在城鄉上的發生比率並無顯著差異存在，認字薄弱羣體在認字量表上，答對率隨層次增高而依次遞減，答對率最低的為層次九。認字薄弱羣體和一般五年級學童在九個認字層次中，以認字層次3、4的差異最大，由此可知補救教學應及早實施，以減少學童的日後學習挫折。在家庭環境變項分量表「閱讀氣氛和習慣」上認字薄弱羣體與非認字薄弱羣體間有顯著差異存在（ $F=4.45$ ， $p<.05$ ），「閱讀習慣」、「父母關心孩子學業和期望」兩分量表則無顯著差異存在，進一步進行逐題分析後，發現僅有「父母關心孩子學業和期望」分量表上之試題19、27兩題，在認字薄弱羣體和非認字薄弱羣體間有顯著差異存在。根據研究結果推論，可以發現認字薄弱羣體的學童，

結果推論，可以發現認字薄弱羣體的學童，對從事閱讀此項工作，缺乏內在動機與外在誘因，來促使其進行閱讀或學習的活動，在家中亦缺乏他人指導其不會的地方，故應從培養孩子的閱讀習慣著手，可以藉由獎賞方式作為外在誘因，等時機適當時，再將此一誘因去除，使其內化為內在動機。

研究結果發現認字薄弱羣體之認字能力與語意區辨、閱讀理解間有顯著相關存在（ $r=.30$ 、 $.31$ ， $p<.05$ ），由此可知認字薄弱羣體之認字能力和語意區辨、閱讀理解間有弱相關存在；而非認字薄弱羣體則有中度相關（ $r=.57$ 、 $.52$ ， $p<.05$ ），且認字能力與語意區辨、閱讀理解二者之相關相當接近，由此可知，不論是以句子或是以文章方式呈現，二者和認字能力的關係沒有差異。

另外也發現認字薄弱羣體之認字能力與語意區辨、閱讀理解之相關顯著低於非認字薄弱羣體（ $Z=2.54$ 、 $1.92$ ， $p<.05$ ），顯示認字薄弱羣體之認字能力與語意區辨、閱讀理解的關係強度比非認字薄弱羣體來得差。

### 參考書目

#### 一、中文部份

中央研究院中文詞知識庫小組（民82）。新聞語料字頻統計表（技術報告No.93-01）。臺北：中央研究院。

何金針（民75）。國中學生性別角色與生活適應、學習成就之關係。國立臺灣師範大學教育研究所出版之碩士論文。

周台傑（民83）。國民小學國語文成就測驗—五年級。臺北：精華印刷企業社。

林清山譯（民80）。教育心理學-認知取向。臺北：遠流出版公司。

林繼盛（民71）。影響兒童學業成就的家庭因素。臺灣省國校教師研習會。

姚若芹（民75）。母親就業、家庭社經地位、父母態度與國中生學業成就之相關研究。國立政治大學教育研究所出版之碩士論文。

胥彥華（民78）。學習策略對國小六年級學生閱讀效果之研究。國立臺灣教育學院特殊教育研究所出版之碩士論文。

柯華葳（民75）。由兒童會錯的字分析探討兒童認字方法。華文世界，39，25-32。

柯華葳（民82）。語文科的閱讀教學。輯於李吟主編：學習輔導—應用性學習心理學。臺北：心理出版社。

柯華葳（民83）。從心理學觀點談兒童閱讀能力的培養。華文世界，74，63-67。

高玉蓉（民82）。由視知覺歷程探討閱讀障礙學生的學習困難。特殊教育，47，21-24。

張世平（民72）。高中生的教師期望、父母期望、自我期望與學業成就的關係。臺灣師範大學教育研究所出版之碩士論文。

陳彥玲（民75）。臺北市一年級國民小學學童閱讀成就與家庭變因之關係。國立臺灣大學公共衛生研究所出版之碩士論文。

張春興（民77）。知之歷程與教之歷程：認知心理學的發展及其在教育上的應用。教育心理學報，21，17-38。

陳蜜桃（民81）。從認知心理學的觀點談閱讀理解。教育文粹，21，10-19。

陳翠華（民85）。國小學生家庭環境、心理特質與學業成就關係之研究。國立臺南師範學院國民教育研究所出版之碩士論文。

郭靜姿（民81）。閱讀理解訓練方案對於增進高中學生閱讀策略運用與後設認知能力之成效研究。國立臺灣師範大學教育研究所出版之博士論文。

曾志朗（民80）。華語文的心理學研究：本土化的沈思。輯於楊中芳及高尚仁主編：中國人、中國心—發展與教學篇（頁539-

- 582)。臺北：遠流出版公司。
- 鄭昭明(民76)。認知心理學與教學研究——一般介紹。現代教育，2(2)，86-114。
- 鍾聖校(民79)。認知心理學。臺北：心理出版社。
- 二、英文部份
- Alexander, J. E., & Heathington, B. S. (1988). *Assessing and correcting classroom reading problems*. Boston, Scott, Foresman and Company.
- Baumann, J. F. (1988). *Reading assessment: An instructional decision-making perspective*. Columbus, Merrill Publishing Company.
- Carr, S. C., & Thompson, B. (1996). The effects of prior knowledge and schema activation strategies on the inferential reading comprehension of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 9, 48-61.
- Coffman, N. (1982). *A Study of the Relationship between Word Recognition and Comprehension in Second and Fifth Grade Students*. M. A. Thesis, Salem College.
- Ekwall, E. E., & Shanker, J. L. (1989). *Teaching reading in the elementary school*. (2nd ed.). Columbus, Merrill Publishing Company.
- Freebody, P. & Byrne, B. (1988). Word-reading strategies in elementary school children: Relations to comprehension, reading time, and phonemic awareness. *Reading Research Quarterly*, 23(4), 441-453.
- Gagn'e, E. D., Yekovich, C. W., & Yekovich, F. R. (1993). *The cognitive psychology of school learning*. (2nd ed.). New

- York, HarperCollins College Publishers.
- Gillet, J. W., & Temple, C. (1986). *Understanding reading problems*. (2nd ed.). Boston, Little, Brown and Company.
- Gough, P. B. & Juel, C. (1991). The first stages of word recognition. In Rieben, L., & Perfetti, C. A. (Eds.), *Learning to read: Basic research and its implications* (pp. 47-56). Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, Inc..
- Goswami, U., & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Harris, M., & Coltheart, M. (1986). *Language processing in children and adults: An introduction*. London, Routledge.
- Harris, J. H., & Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability: A guide to developmental & remedial methods*. New York, Longman.
- Johnson, P. (1981). *Implications of basic research for the assessment of reading comprehension* (Tech. Rep. No.206). Urbana: University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- Juel, C., Griffith, P. L., & Gough, P. B. (1986). Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology*, 78(4), 243-255.
- Kamhi, A. G., & Catts, H. W. (1991). Language and reading: convergences, divergences, and Development. In Kamhi, A. G., & Catts, H. W. (Eds.), *Reading disabilities: A developmental language perspective* (pp. 1-34). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

- Kamhi, A. G. (1991). Causes and Consequences of Reading Disabilities. In Kamhi, A. G., & Catts, H. W. (Eds.), *Reading disabilities: A developmental language perspective* (pp. 67-99). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Levine, V. (1983). *The interaction of family environment and educational administration*. (ED 235558).
- McBride-Chang, C., Manis, F. R., Seidenberg, M. S., Custodio, R. G., & Doi, L. M. (1993). Print Exposure as a Predictor of Word Reading and Reading Comprehension in Disabled and Non-disabled Readers. *Journal of Educational Psychology*, 85(2), 230-238.
- Perfetti, C. A. & Hogaboam, T. (1975). Relationship between single word decoding and reading comprehension skill. *Journal of Educational Psychology*, 67(4), 461-469.
- Quay, L. C., Mothews, M., & Schwarzmuller, B. (1976). *Communication encoding and decoding in children from different socioeconomic and racial groups*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, April 19-23.
- Rayner, K., & Pollastsek, A. (1989). *The reading psychology of reading*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, Inc..
- Rubin, D. (1991). *Diagnosis and correction in reading instruction*. (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Rupley, W. H. & Willson, V. L. (1991). *Relationship of reading comprehension to components of word recognition: Support for developmental shifts*. Paper presented at the National Reading Conference, Plam Springs, CA.
- Stoodt, B. D. (1989). *Reading instruction*. (2nd ed.). New York, Harper & Row, Publishers, Inc..
- Taylor, L. C., Hinton, I. D., & Wilson, M. N. (1995). Parental influences on academic performance in African-American students. *Journal of Child and Family Students*, 4(3), 293-302.
- Turner, T. N. (1988). Comprehension: Reading for meaning. In Alexander, J. E. (Ed.). *Teaching Reading*. (3rd ed., pp. 184-214). Boston, Scott, Foresman and Company.

## A STUDY OF READING ABILITIES AMONG THE LOWER WORD-RECOGNITION CHILDREN

Yi-Zeng Wu    Hsiu-Shuang Huang

National Tainan Teachers College

### ABSTRACT

The purpose of this study was to analyze the word recognition ability, family surroundings, semantic distinction and reading comprehension in the lower word-recognition group.

The subjects included 511 fifth graders. There were 5 different test materials: Raven's Progressive Matrices (SPM), the Graded Chinese Characters Recognition Test, Reading Comprehension Test, Semantic Distinction Test and Family Surroundings Inventory.

The main results were summarized as follows:

1. The occurrent rate of lower word-recognition was not different between the city and the country.
2. The most variance was shown in levels 3 and 4 comparing the lower word-recognition group and the normal group.
3. A significant difference was found between the lower word-recognition group and the normal group on the atmosphere and habits of reading sub-test ( $F=445, P<.05$ ), not on the environment of reading sub-test, and the parents caring about children's academic achievement and their expectation sub-test.
4. There was significant relationship among the ability of recognizing word, the semantic distinction and the reading comprehension for the lower word-recognition ( $r=.30; .31, P<.05$ ). The relations between the ability of recognizing word, the semantic distinction and the reading comprehension for the lower word-recognition was lower than the relations the normal group ( $z=2.54, 1.92, P<.05$ ).

## PASS認知歷程模式在國小閱讀障礙兒童認知歷程分析上之應用\*

簡明建

臺北市立啟智學校

PASS認知歷程乃指計畫(Planning)、注意(Attention)、平行處理(Simultaneous)和序列處理(Successive)歷程而言。

本研究旨在以PASS認知歷程模式探討閱讀障礙兒童和一般兒童認知歷程的差異。研究者首先從臺北市十一所國小五年級中挑選40名閱讀障礙兒童與40名與其對照的一般兒童，並從國內現有測驗中挑選六個符合PASS理論架構的現有測驗，研究者再自行編製六個分測驗，彙整成爲「兒童認知歷程評量工具」，施測於閱讀障礙兒童與一般兒童，最後再以單因子多變量變異數分析、區辨分析等統計方法進行資料分析。本研究主要發現如下：

1. 閱讀障礙兒童和一般兒童在認知歷程上有顯著差異：其差異主要表現在計畫歷程、語文的平行處理歷程及序列處理歷程，前者不如後者；就PASS分測驗而言，此差異表現在「找找看作業」、「填填看作業」、「配配看作業」、「語文關係」、「指指看作業」、「語詞記憶」、「記憶廣度」等七個分測驗上。
  2. PASS認知歷程能力可區辨閱讀障礙兒童和一般兒童：若以四種分歷程來區辨，可達77.5%的正確率，其中以語文的平行處理能力，語文的序列處理能力，以及計畫能力較具區別力；若以十二個分測驗來區辨，可達87.5%的正確率，其中以「語文關係」、「語詞記憶」、「配配看作業」以及「找找看作業」四個分測驗較具區別力。
- 根據研究結果，研究者提出若干在教育行政、教學輔導及未來研究上之建議。

### 緒論

兒童的閱讀障礙問題，可能導致學習上的挫敗、影響個人能力的發揮與生活的適應，甚至可能造成家庭、學校和社會問題(Bender,

1995)。但閱讀障礙兒童若能獲得適切的教  
育，充分發揮其潛能，也可能在專業領域上有傑出的表現(洪儷瑜，民84)。因此，閱讀障礙是頗值得重視和研究的領域。

\*本文改自作者之碩士論文，承吳武典教授指導，鄭昭明教授、洪儷瑜教授審查，謹此致謝。