

# 高頻字優先教學法應用於國小資源班適切性之評析

邱運羚

新北市三峽國小資源班教師

## 一、緒論

國小教育階段的不分類資源班，由一群異質性高的身心障礙學生所組成，如：學習障礙、輕度智能障礙及自閉症等。這些學生也許有不同的身心特質，但在語文學習上，多數有閱讀困難的現象（趙靖蕙、黎秀娟，2006），需要資源班提供外加或抽離的國語課程教學。

近年來，隨著十二年國民基本教育課程綱要的實施，身心障礙學生亦須在課程調整的協助下，學習核心素養（教育部，2013）素養導向課程強調跨學科的整合能力，每門目的命題也都更著重在情境脈絡的呈現，因此題目的字數常多到讓人眼花撩亂。新課綱的浪潮著實考驗著資源班學生的閱讀理解能力，以及特教教師的教學效能。該如何透過有系統的方式，協助資源班學生在國語文學習上更得心應手？這是筆者關心的議題。

## 二、識字與閱讀理解教學的內涵

閱讀是學習的關鍵基礎能力之一，也是一個複雜的認知歷程。閱讀始於識字，終於理解，兩者間環環相扣，密不可分（張世慧、魏家奴，2010；Erbey, McLaughlin, Derby & Everson, 2011）。

綜觀國內國小教育階段的識字及閱讀理解教學，在普通教育課程中，主要採用分散識字的方式。此教學法從文本導入，讓學生在具體情境下學習文字的形音義，但對於資源班學生來說，不易從中做歸類及比對，且教材未按照生字難易度或字頻出現率編排，特殊需求學生難以掌握文字的學習原則（吳慧瑜，2013）。而在補救教學或特殊教育領域常用的集中識字教學法，學生較容易掌握組字原則，能在短時間內大量識字。然而，對於識字困難學生易產生混淆，且多半難以隨文教導，僅流於單調的識字教學活動，難以產生穩定保留效果，學習遷移的效果不佳（王瓊珠，2001；張新仁、韓孟蓉，2004）。

因應此狀況，有學者進一步提出「字族文教學法」，此教學法兼具集中識字及以文帶字的優點，有助於學童在閱讀中學習字形的規律，並增進字義的理解。不過，並非每個國字都可以歸進字族中，為了創造字族文，文章的取材會受到限制，甚至使文本內容變得過於口語化，與書面用語的訴求有差距（施茂枝，2001）。

為破除目前識字教學的困境，筆者認為，在進行語文教學時，應採用能和閱

讀歷程緊密結合的「以文帶字」教材編製取向，且在編纂教材時，須注意選字的頻次及構詞率，故建議特殊教育教師，可使用兼具上述教學法優點的「高頻字優先教學法」進行教學，以有效提升資源班學生的識字及閱讀理解能力。

### 三、高頻字優先教學法

#### （一）高頻字詞

國小教科書自開放出版社編輯以來，呈現百家爭鳴的狀態，各版本教科書收錄的字詞也不盡相同。因此，教育部（2002）年透過專案計畫，分析市面上各版本教科書的常用字詞，並統計出字頻與詞頻總表，再將成果彙編為《國小學童常用字詞調查報告書》。時至今日，這份報告書仍為許多識字研究或測驗的參考依據。

「字頻」指的是一個字在環境語言中被聽到的次數，被認為是影響字詞辨認與提取快慢的主要原因，對語意理解也有重要的影響（許瑛珍，2006；Hogan, Bowels, Catts, & Stokel, 2011）。低頻字詞在解碼時，必須依賴較慢的語音中介過程，若能優先閱讀高頻字詞，可花費較少的時間進行語音解碼，採取較快的視覺辨識模式進行閱讀（Jared & O'Donnell, 2017）。

國內學者黃沛榮（2003）表示，在編撰教材時應區分字級，將高頻字優先編入教材之中，學生學會這些字後，在構詞方面就能運用自如。國外學者 Johns 和 Wilke 亦提及，若希望學生成為優讀者，在國小三年級前就要精通 226 個英語高頻字和 46 個英語高頻詞（Johns & Wilke, 2018）。由此可知，即便在不同文化背景下，學習高頻字詞皆有其重要性。

#### （二）理論基礎

早在 1974 年，LaBerge 和 Samuels 就提出了「閱讀的自動化訊息處理理論」（Theory of Automatic Information Processing in Reading），指出讀者解碼技巧必須達到自動化後，才可能將更多的精力放在閱讀理解上（王瓊珠、洪儷瑜、陳秀芬，2007；LaBerge & Samuels, 1974）。所謂「自動化」，意即能在閱讀時，有正確率高、速度快、不費力的表現（蘇宜芬、張祐瑄、李孟峰、黃鈺茜，2016）。

1980 年，Stanovich 進一步發表「交互補償理論」（Interactive Compensatory Explanation of Reading Fluency），提到優讀者具備優秀的識字解碼能力，可快速唸讀文章，並能靈活採用由下而上的方式，從認讀字詞逐步理解文意；但弱讀者在閱讀時，無法達到自動化，為補償文字識別的困難，只能採用由上而下的方式，

運用文章脈絡輔助文字辨識，但此方式非常耗費認知資源，因此，弱讀者即使認出全部的字，也未必能理解文章的內容（劉潔玲、谷屹欣，2017；蘇宜芬、張祐瑄、李孟峰、黃鈺茜，2016；Stanovich, 1980）。

在 2007 年，王瓊珠等人分析學生的識字量，將小一至國三的學生分成一般識字能力組與低識字能力組，發現一般識字能力組的學生年級間的識字差異量較明顯，而低識字能力組的學生年級間的識字量變化較小。此研究結果與馬太效應不謀而合，印證了識字能力越強者，越能藉由高識字量廣泛閱讀，而識字困難的學生，閱讀的文章則更少（王瓊珠、洪儷瑜、陳秀芬，2007；廖晨惠、林盈甄、白鎧誌，2011）。

綜觀以上，若要避免識字困難的資源班學生成為弱讀者，除了要盡早進行介入外，在教學時的文本調整也極為重要，倘若學生在初步識字解碼時就已耗盡心力，又如何能進一步理解文章的內容？且如此一來，對語文學習的熱忱不但會減低，更會造成識字及閱讀的馬太效應。

### (三) 核心概念

羅宇真及孟瑛如（2018a）提出高頻字優先教學法，此教學法的兩大核心為文本和字頻。教學步驟為：(1)在正式教學前先對目標字詞進行前測，若學生能說出字音、字義或用法，則抽換其他相當頻次之語詞。(2)選擇文本。(3)參考《國小學童常用字詞調查報告書》的字頻及詞頻表，進行文本字頻分析，將低頻字汰換為高頻字，讓文本中的高頻字比率提升到 90%以上。同年，兩位研究者（2018b）也進一步對 3 位閱讀障礙學生進行教學介入，發現高頻字優先教學法對閱讀障礙學生在「整體識字學習」、「聽詞選字」和「讀句選字」皆有立即和保留成效。

### (四) 文獻回顧

雖然「高頻字優先教學法」目前的實證研究不多，但國內有許多運用「高頻部件」或「高頻字詞」進行教學的相關文獻，且研究結果皆證實，以高頻字詞為目標字進行教學，會得到不錯的教學成效。例如，利用高頻部首及部件對閱讀障礙學童進行教學，發現學童在高頻部首及部件的認讀和高頻字書寫方面的立即效果佳，就保留效果而言，認讀優於書寫（王瓊珠，2005）；使用字族文識字策略探討學習障礙學生的學習成效，並選取字頻次數平均 506 次以上的高頻字偏旁優先歸類教授（吳慧聆，2007）；依照教育部常用字頻表將高頻字列為教學目標字，並運用圖像化識字策略對識字困難學童進行介入（林佳儀、詹士宜，2011）。此外，黃秋霞（2017）對低年級識字困難學童進行國字包裹教學時，優先選用高頻基本部首。另羅宇真、孟瑛如（2018b）使用高頻字優先教學法進行教學介入，

發現此教學法對閱讀障礙學生的識字和理解能力皆具有立即和保留成效。

#### 四、結語與建議

綜合上述觀點，在國小階段資源班進行識字及閱讀理解教學時，筆者提出以下建議：

##### （一）選用高頻字詞

資源班教師在教導生字時，可參考《國小學童常用字詞調查報告書》的字頻總表，優先選用符合學生教育階段所需學習的高頻字。學生習得的高頻字詞越多，在閱讀其他文本時，能讀懂的字也越多，閱讀的挫折感降低，亦能減緩馬太效應帶來的負面影響。

##### （二）進行文本分析

資源班教師若在教學現場有自編教材或文本調整的需求，可在編寫課文後，透過「教育部優質特教平台」的網站，進行文章分析，用有系統的方式揀選文章中的字詞，將低頻字汰換為高頻字，讓語文學習困難的學生在閱讀中獲取成功經驗，並增加往後自主閱讀的機會。

##### （三）高頻字優先教學法應用於其他特殊需求學生之實證研究

歷年來，已有不少以高頻字詞為目標字進行教學介入的相關文獻，但這些文獻的研究對象主要聚焦在學習障礙學生。然而，國小階段的資源班，通常不會只有學習障礙學生被分配在同一個小組進行學科學習，所有障礙類的特殊需求學生，都可能需要語文學科的直接或間接服務，即便已經知道高頻字優先教學法能幫助學習障礙學生，卻無法得知此教學法是否也同樣適用於其他在語文學習上有困難的資源班學生。因此，筆者認為在未來有必要進一步透過實證研究，深入探討高頻字優先教學法的介入，是否也能對其他的資源班學生產生學習成效，如此一來，方能使資源班學生的整體識字及閱讀能力更上一層樓。

#### 參考文獻

- 王瓊珠（2001）。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（2005）。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。臺北市立師範學院學報，36(1)，95-124。

■ 王瓊珠、洪儷瑜、陳秀芬（2007）。低識字能力學生識字量發展之研究－馬太效應之可能表現。特殊教育研究學刊，32(3)，1-16。

■ 王瓊珠（2012）。臺灣中文字詞教學研究之文獻回顧與展望。教育心理學報，44(2)，253-272。

■ 林佳儀、詹士宜（2011）。圖像化識字策略教學在不同媒材下對國小識字困難兒童識字成效之研究。中華民國特殊教育學會年刊，2011，299-330。

■ 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）。規律與有效的漢字教學。語教新視野，2，16-46。

■ 吳慧瑜（2013）。以互動式電子白板結合部件識字教學法對提升國小輕度智能障礙學生識字學習成效之研究。國立屏東教育大學特殊教育學系碩士論文，屏東市。

■ 吳慧聆（2007）。字族文識字策略對國小學習障礙學童識字學習成效之研究。特殊教育學報，25，1-30。

■ 孟瑛如（1999）。資源教室方案－班級經營與補救教學。臺北，五南。

■ 施茂枝（2001）。也談識字教學必須遵循的三大規律－兼評幾大識字教學體系的得與失。課程教材教法，2001(7)，31-33。

■ 梁志偉（2011）。以文本調整提升認知功能輕微缺損之身心障礙生之國語文學習成效。中華民國特殊教育學會年刊，2011，411-427。

■ 張新仁、韓孟蓉（2004）。不同識字教學法對國小低年級學生識字教學成效之研究。教育學刊，22，71-88。

■ 許瑛珍（2006）。影響唸詞速度的是詞頻而非習得年齡：童年詞頻的角色。中華心理學刊，48(2)，151-162。

■ 教育部（2013）。十二年國民基本教育課程綱要-總綱。台北：教育部。

- 教育部國語推行委員會（2002）。**國小學童常用字詞調查報告書**。臺北市：教育部。
- 傅淳鈴、黃秀霜（2000）。小學國語低成就學生後設語言覺知實驗教學成效分析。**中華心理學刊**，42(1)，87-100。
- 黃沛榮（2003）。**漢字教學的理論與實踐**。臺北市，樂學。
- 黃秋霞（2017）。多重成分識字教學對提升低年級識字困難學童的注音與國字學習成效。**特殊教育與復健學報**，33，29-52。
- 廖晨惠、林盈甄、白鎧誌（2011）。國小三年級識字困難學生一般字彙知識之探究。**測驗統計年刊**，19，17-31。
- 趙靖蕙、黎秀娟（2006）。九年一實課程實施後資源班的語文教學。**教師之友**，47(5)，41-48。
- 劉潔玲、谷屹欣（2017）。香港高中學生閱讀文言文的表現與困難。**香港中文大學教育學報**，45(2)，161-181。
- 魏嘉姝、張世慧（2011）。國小一年級學習障礙生與普通生中文識字能力與錯誤類型之研究。**特教論壇**，10，19-32。
- 羅宇真、孟瑛如（2018a）。高頻字優先教學於閱讀障礙學生識字教學之應用。**特教論壇**，24，19-41。
- 羅宇真、孟瑛如（2018b）。高頻字優先教學法對國小閱讀障礙學生學習成效之探究。國立清華大學特殊教育學系碩士班碩士論文，新竹市。
- 蘇宜芬、張祐瑄、李孟峰、黃鈺茜（2016）。國小二至六年級朗讀流暢度篩檢準確度及切截點分析。**教育科學研究期刊**，61(4)，33-57。
- Erbey R., McLaughlin T. F., Derby K. M. & Everson M. (2011). The effects of using flashcards with reading racetrack to teach letter sounds, sight words, and math facts to elementary students with learning disabilities. *International Electronic Journal of Elementary Education, Vol. 3*, 213-226.
- Gough, P., & Tunmer, W. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability.

*Remedial and Special Education*,7, 6-10.

- Hogan, T. P., Bowels, R. P., Catts, H. W., & Stokel, H. L. (2011). The influence of neighborhood density and word frequency on phoneme awareness in 2<sup>nd</sup> and 4<sup>th</sup> grades. *Journal of Communication Disorders*, 44(1), 49-58.
- Jared D. & O'Donnell K., Skilled adult readers activate the meanings of high-frequency words using phonology: Evidence from eye tracking. *Memory & Cognition*, 45(2), 334-346.
- Johns J. L. & Wilke K.H. (2018). High-Frequency Words: Some Ways to Teach and Help Students Practice and Learn Them. *Texas Journal of Literacy Education*. 6(1), 3-13.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 32-71.

