

# 兒歌結合基本字帶字教學對國小識字困難學生 識字學習成效之研究

林玥妤

嘉義縣大同國小

劉明松

國立臺東大學

## 摘 要

本研究旨在探討國小識字困難學生，在接受兒歌結合基本字帶字教學後，其識字學習的立即及保留成效。研究方法採單一受試之撤回設計，以兩名三年級識字困難學生為研究對象，進行八單元共十六節課的實驗教學，並以視覺分析、C 統計來探討實驗結果，了解其學習成效。研究結果如下：

- 一、經過兒歌結合基本字帶字教學後，對兩名識字困難學生在「看字讀音」、「聽詞選字」、「聽寫國字」、「看字造詞」的識字學習皆有立即成效。
- 二、經過兒歌結合基本字帶字教學後，對兩名識字困難學生在「看字讀音」、「聽詞選字」、「聽寫國字」、「看字造詞」的識字學習皆有保留成效。

關鍵詞：兒歌、基本字帶字、識字困難學生、識字學習成效

## 壹、緒論

### 一、研究動機

閱讀是探知世界的重要媒介之一，教育部於民國一百年修正公布「國民中小學九年一貫課程綱要」國語文學習領域，強調閱讀能力是國民教育階段關鍵的學習，閱讀能使人在快速變遷的時代潮流中提升自我能力，增進人文素養（教育部，2011）。閱讀包括識字與理解兩

部分（李宏鎰，2009；胡永崇，2001），然而有些閱讀困難學生在文意理解上是沒有問題的，但卻因識字量少或是缺乏習字策略而造成識字困難，導致閱讀不流暢，甚至影響整體學業學習表現。因此識字是閱讀的基礎，是兒童學習階段重要的課程，加強學生的識字能力是基本的教學目標（李宏鎰，2009；孟瑛如、張淑蘋，2003）。因此，有效提升識字困難學生的識字能力有其必要及重要性，鐘淑慧（2005）

通訊作者：劉明松 minsung77@nttu.edu.tw

就建議教師們在國語文教材中增加有系統的識字補救教學，建構學生的識字策略，以增進學生的識字能力。

一般常見的識字教學有「分散識字」與「集中識字」兩種。「分散識字」的特性是寓識字於閱讀，教師在講解時，依字詞在課文中出現的次序或重要性提出字詞學習，並在理解課文之後再提出生字學習(老志鈞，2000；孫宛芝，2004；塗秋薇，2005)，其缺點在新字量的累積較慢，學習者要掌握的字分散在十二冊課文中，處於無序狀態，缺少系統化的教學，學習者不易歸納、分析比較文字的規則(洪儷瑜、黃冠穎，2006；許嘉璐，1995)。而「集中識字」的特性就是將不同中文字依其形、音、義的結構加以分類或結合，將識字教材加以歸類，有容易學習之優點(林堤塘 2010；廖傑隆、何英奇，2006)。相關研究發現，「集中識字法」多運用於有識字困難的特殊或弱勢學生身上，其結果也顯示能有效幫助他們學習識字(王惠瑩，2007；余嘉銘、陳驊，2009；林怡姣，2007；侯雅齡，2003；黃怡芬，2009)，因而利用集中識字的觀念來教導識字困難學生是一個可行的作法，因此研究者決定以集中識字的方式進行識字困難學生的補救教學。

集中識字教材有許多呈現方式，例如：字族文識字、部件識字、形聲字識字、基本字帶字識字，也可以藉著電腦輔助教學有系統的呈現字群，而整理相關的研究發現「基本字帶字」能將中文字有系統的組織起來(呂美娟，1999；林宜蓁 2007；林玫君，2005；林堤塘 2006；胡永崇，2003；孫宛芝，2004；許家綺，2008；許嘉芳，2000；彭志業，2003)，是一有效的識字教學策略。所謂的基本字帶字是指

由一獨體字如：「包」加上不同偏旁部首帶出一組合體字如：「抱」、「泡」、「飽」，「包」是它們共同具備的部分，也就是基本字。綜而言之，基本字帶字就是藉由一個基本字加偏旁部首的方式來教導學生識字，偏旁部首可以幫助表義，讓學生能理解字的形義關係，另外，此方式利用一個熟悉的基本字做有系統的延伸識字，所以學生不須預先具備大量的字彙，對於原本識字量就少的學生可以降低他們的記憶負擔(孫宛芝，2004)。而且許多研究也肯定基本字帶字教學對識字困難學生在識字學習的成效(呂美娟，1999；林宜蓁 2007；林堤塘 2006；林玫君，2005；孫宛芝，2004；許嘉芳，2000)。識字困難學生因無法掌握字的形音表徵，所以對已學的字做系統化的儲存有困難，造成提取不出字，甚至運用不合規則的形音義線索而提取錯誤，出現聽寫困難、相似字音混淆、字義混淆的表徵(宣崇慧、盧台華，2010；塗秋薇，2005)，且識字困難學生字彙量有限、缺乏識字策略或未能達自動化識字，使得他們花費太多注意力在低層次的識字，導致閱讀失敗(孫宛芝、楊宗仁、梁直青，2007；劉欣惠，2009)。因而基本字帶字的特性相當符合識字困難學生的先備條件與學習需求，所以研究者在一種集中識字法中決定運用基本字帶字來教導學生識字。

人們透過音樂表達情感、傳達訊息，從國內外相關研究中可發現，從幼兒到老年人、一般人到有特殊需求者，都能藉由音樂活動增進自我概念、人際互動(吳芊霏，2010；吳明芬，2006；張希如，2009；張芳瑜 2005；蘇孟萃，2011；Borling, 1981)、情緒(林依嫻，2009)、注意力(孫佩雯 2008；Gregory, 2002)、動作

發展與復健（林宛萱，2010；Eunmi, 2007；Prinsley, 1986）、語言的學習（吳璇玉，2001；盧彥蓁，2009；Eppler, 1997）。音樂也是教育活動常用的媒介，根據陳姮琳（2008）對台灣近二十年音樂治療相關研究的碩士論文進行分析發現，在音樂治療實務取向中，以「教育範疇」最為盛行。而「兒歌」是人們最早接觸的音樂，林仙姝（2007）針對國小最常採用的康軒、南一、翰林三個國語文教科書版本進行故事性兒歌分佈分析，雖然各版本採用的課數不一，但最少有四課，最多有九課，而且多集中在低年級，其中還有分佈到中年級學習階段。所以「兒歌」對學童而言，因其押韻、淺白、富節奏的特性，不僅易於朗朗上口更是常見的教學材料（林淑珍，2003）。

國內運用兒歌教導學生識字的文獻尚不多見，但相關的研究發現，兒歌的音樂性與律動性用於提昇學生識字能力是有幫助的（吳美玲，2002；羅美蘭，2002），另外也有研究者將兒歌素材結合不同策略來探討識字學習成效，其研究結果顯示，利用兒歌作為識字媒材對學生識字學習具有立即、保留及維持的效果（何雅竹，2009；林婉瑜，2006；洪育慈，2002；楊惠蘭，2007；盧文偉，2007）。張維真（2004）亦發現，透過兒歌圖畫結合部首歸類識字教學對於增進個案之閱讀動機、識字理解與減輕記憶負擔有較佳效果。這說明了林武憲所說的「兒歌以聲音的表現為主，以實用為目的，可作為教育的工具」（引自陳正治，2007），也激起研究者想要以兒歌作為識字教材媒介的動機。

識字是開啓閱讀的一把鑰匙，由上述文獻中可知，基本字帶字的系統性有助於增加識字

困難學生學習字形的規律，並且增加對字形字義的理解；而兒歌本身具有節奏、音律，容易背誦、記憶的特性，也有助語文學習。因此，本研究研擬旨在嘗試透過兒歌的音樂性，結合基本字帶字的組字規則應用於識字教學中，希望能為識字困難學生找出有效的識字學習策略，並提供教育現場工作者在指導識字困難學生時的參考與建議。

## 二、研究目的與待答問題

基於上述，本研究目的如下：

- （一）探討兒歌結合基本字帶字教學對國小識字困難學生識字學習的立即成效。
- （二）探討兒歌結合基本字帶字教學對國小識字困難學生識字學習的保留成效。

根據研究目的，本研究與探討問題如下：

- （一）經實驗教學後，國小識字困難學生在「看字讀音」、「聽詞選字」、「聽寫國字」及「看字造詞」的表現上是否有立即成效？
- （二）經實驗教學後，國小識字困難學生在「看字讀音」、「聽詞選字」、「聽寫國字」及「看字造詞」的表現上是否有保留成效？

## 貳、文獻探討

### 一、識字困難學生的識字問題與教學

以下就識字困難學生的特質及其識字教學作一說明：

- （一）識字困難學生的學習特質

閱讀包含識字與理解兩部分。在教育現場經常看見有些閱讀困難學生在文意理解上是

沒有問題的，但是卻因識字量少或是缺乏習字策略而造成識字困難，導致閱讀不流暢，甚至影響整體學業學習表現。目前學界對識字困難尚無明確的定義，多參考學習障礙的定義與鑑定原則（劉欣惠，2009），大多數的研究將識字困難界定為 1.智力正常或中等以上 2.識字有明顯困難，在國內多以 3.排除識字能力受到感官障礙及明顯情緒困擾及文化不利者（王瓊珠，2001；史惠方，2007；侯惠雯，2005；宣崇慧，2008；孫宛芝，2004；劉欣惠，2009）。

識字困難學生因無法掌握字的形音表徵，所以對已學的字做系統化的儲存有困難，造成提取不出字，甚至運用不合規則的形音義線索而提取錯誤，出現聽寫困難、相似字音混淆、字義混淆的表徵；因缺乏字形知識，常書寫緩慢，或無法以筆順、組合字位順序書寫，而有字形顛倒、左右不分的現象（宣崇慧、盧台華，2010；黃道賢，2003；塗秋薇，2005）。

識字困難學生也可能因注意力不佳或記憶力差，對學的字過目即忘（黃道賢，2003），而識字困難學生字彙量有限、缺乏識字策略或未能達自動化識字，使得他們花費太多注意力在低層次的識字，導致閱讀失敗（孫宛芝、楊宗仁、梁直青，2007；劉欣惠，2009）。

由於識字困難學生國語文成就表現低落，長期累積挫敗的學習經驗，勢必會影響學業的學習動機，陳秀芬（1998）建議有效的教學介入必須考量識字困難學生的動機問題。

綜合上述，識字困難學生學習特質有：對於字的編碼與提取有困難，導致寫不出字、部件錯置、筆劃不順暢、字形字音混淆，且因缺乏識字策略、識字量不足，無法自動化識字，而閱讀不順暢。識字困難學生也常見記憶力缺

陷與注意力分散問題。除了生理的特質外，教學者也需重視識字困難學生的心理學習動機，才能「對症下藥」有效教學。

## （二）識字困難學生的識字教學

目前常用的識字教學法有「分散識字教學法」和「集中識字教學法」兩種，但分散識字對識字困難學生的挫折度更高，學生無法有效有序的學習，因而國內近年有關識字困難學生的學習，大多採用集中識字來進行識字補救教學（黃道賢，2003）。下面就集中識字教學法作一說明：

「集中識字教學法」簡單的說就是把文字集中起來學習，亦即強調「先識字，後讀書」，先以中文字的特性為基礎，如用形似、同音歸類或基本字帶字的方法學習中文字，有助於學習者有計畫性的編碼、組合、記憶。由心理歷程來看是一種「由下而上」的教學模式，閱讀由較低階層的認知能力運作開始，也就是說先從字形、字音、字義著手，利用有效的認知策略教導學習者完成識字工作，因此字的辨識應先於語義、語法訊息的應用，較不需有文章作為學習脈絡，其缺點是集中的相似字過多或數量太大易產生混淆現象。（洪麗瑜、黃冠穎，2006；孫宛芝，2004；黃道賢，2003；塗秋薇，2005）。

張田若、陳良璜和李衛民（2000）指出集中識字法包括集中識字、字族文識字、字根識字、成群分級識字、字理識字、部件識字、科學分類識字、快速循環識字、立體結構識字、奇特聯想識字。而目前國內有關中文集中識字教學的實徵研究上，常用的有部件識字、字族文識字與基本字帶字等。呂美娟（1999）曾探討「基本字帶字教學法」和「基本字帶字自我

監控法」對於增進國小識字困難學生的識字學習表現，結果發現學生在接受基本字帶字教學法和基本字帶字自我監控法後學生之識字學習有立即及短期保留效果，也具有不同長期保留成效。黃道賢(2003)延續了呂美娟的研究，增加了「基本字帶字加自我監控法配合閱讀練習」，研究結果發現三種介入方法對學生識字學習的立即評量、複習評量、短期保留評量均有成效，且能減少錯誤率，顯示基本字帶字的教學對識字困難學生的識字學習有成效。另外也有研究者採用基本字帶字結合其他教學策略，針對不同障礙類型的識字困難學生進行教學介入，皆獲得不錯的成效(林宜蓁, 2007; 林堤塘, 2006; 林玫君, 2005; 許家綺, 2008)。

基於上述，因識字困難學生無法有系統儲存及提取學過的字，而集中識字教學能幫助學生歸納、組織中文字的形、音、義訊息，所以國內識字補救教學多採用集中識字教學，且大多有正向成效。因此，本研究採用集中識字來進行識字困難學生之識字教學。

## 二、兒歌在教育上的意涵

### (一) 兒歌的意義及特質

「兒歌」是專為兒童創作的歌曲，聲韻和諧、節奏流利、旋律簡單，遣詞造句平淺易懂，寫兒童的生活經驗、抒發情感、充實知識、遊戲想像，切合兒童的語言能力與心理需求，容易朗朗上口。對兒童來說，吟唱兒歌是能最直接表達情感的方式，且兒歌用詞簡白易懂，可使兒童在快樂中學習，是有教育性的。

蔡尙志(1982)認為兒歌具有內容平淺易懂、音韻自然流利、用語生動、以兒童熟悉的背景出發、充滿遊戲樂趣與奇異想像的特質。

宋筱蕙(1989)也提出相似的看法，認為兒童歌謠具有語詞樸實淺白、聲韻和諧自由活潑、造語短潔生動、情意俏皮有趣、想像奇特幽默的特質，深受兒童喜愛，能吸引兒童注意力，引發興趣。陳正治(2007)綜合不同的見解，提出兒歌有趣味性、實用性、淺易性、音樂性及文學性五種特質。張清榮(1991)也說一首好兒歌其音樂性、遊戲性、生活性、教育性、趣味性、平易性是不可或缺的。

兒歌的特質在語言上要口語化、要富情趣，使兒童容易瞭解歌詞中的意境；在節奏上要流暢押韻，使兒童容易念唱，進入兒歌所引導的世界；在內容表現上要有豐富的想像力、遊戲的趣味，能幫助兒童擴展生活經驗；在教育效果上能培養兒童的語文能力，提供兒童愉快的學習歷程(吳美玲, 2002; 林仙姝, 2007; 林婉瑜, 2006; 洪育慈, 2002)。

### (二) 兒歌在教育上的價值

林武憲(1991)曾說「兒歌是一扇門，一扇開向文學世界、知識世界的門。兒童從這個門進入文學的樂園和知識的殿堂」。兒歌能給予兒童快樂，獲取新經驗和知識、啟發思想，並有助於陶冶性情、培養高尚情操，同時能增進兒童的文學修養、蘊育創作能力及發展想像力。因此，兒歌的應用價值包含了智識、情趣、文學及品德教育，對兒童的教育，有著不可忽視的功能和影響(宋筱蕙, 1989; 陳正治, 2007)。

林仙姝(2007)針對現行常用的康軒、南一、翰林國語教科書做課文類型分析，發現各版本皆有選編兒童故事為內容，以兒歌形式來呈現的「故事性兒歌」為範文，可見兒歌對語文教學的重要。潘葉榮(2006)以兒歌教學輔

助，能有效提昇學生的修辭能力。兒歌也能運用在學習鄉土語文，邱冠福（2003）對台灣閩南語童謠做研究，發現台灣閩南童謠是今日母語教學的最佳教材；薛惠貞（2006）認為運用客家語的兒歌及童謠教導閩客子弟學習客家語是可行的。另外，在英語教學上，英語兒歌能提升學生識字技巧、音韻覺識及學習態度（林麗玉，2010；藍正發，2007）。

Bryant、Bradley、Maclean 與 Crossland（1989）曾做了一個為期三年的追蹤研究，發現兒童早期對兒歌（Nursery rhymes）音韻的認知和往後的閱讀、拼音能力之間是有正相關的，他們認為兒童對於兒歌音韻的認知強化了他們的音感，有助於閱讀學習。

### 三、基本字帶字的意涵與相關研究

#### （一）基本字帶字的定義及其教學上的特徵

「基本字」的定義可以由兩方面來看。中文字造字以象形為基礎，能表現字的意義；從中文字組字結構來看，獨體字是中文字的基本結構，是不可再分割的最小單位，如「木、牛、人、水、立、止」等，這類字多屬象形、指事，常當作「部首」，所以部首可以視為中文字的基本字。另一看法認為基本字是指一組合體字中共同含有的獨體字，如「零、玲、鈴、冷」字組中「令」是共同字，「令」即為基本字（老志鈞，2000；呂美娟，1999；林堤塘，2006；孫宛芝，2004；黃沛榮，1996；黃瑞枝，2002；戴汝潛、郝家杰，1997）。本研究基本字帶字教學的基本字採後者的看法，只要字組共同具備一獨體字就是基本字。綜而言之，「基本字

帶字」是指透過一個基本字加上不同偏旁部首衍生一組合體字。

「基本字帶字」先學習「基本字」，再加上不同的部首表義，學生可以從基本字與偏旁部首的結構中記憶字形，並理解形義關係，而形聲字字族如：「芳、防、訪、放」有助學生做形音連結，所以基本字帶字從字形著手，也重視形音義關係，使學生能將字的形音義統整在一起，能促進識字困難學生的識字成效（呂美娟，2000；林堤塘 2006；廖傑隆、何英奇，2006）。

實施基本字帶字教學時，首先教導基本字的形音義，再帶出一串新的合體字，教材呈現可加上注音及語詞，加強音義的連結，同時也要注意重複習及評量來監控學生的學習表現（沈麗慧，2002；呂美娟，2000；林堤塘 2010）。

基本字帶字教學也有限制之處，如因衍生字為合體字，獨體字的學習減少；再者，中文字具有組字規則、部首表義、聲旁表音的一般字彙知識，在運用上較適合對一般字彙知識有一定認識的學生；另外，基本字帶字以「字」的教學為主體，較少涉及以「文」為主的閱讀層面（方金雅，1996；呂美娟，1999；孫宛芝，2004；黃道賢，2003）。

#### （二）基本字帶字教學的相關研究

呂美娟（1999）開始以基本字帶字策略進行教學研究，研究發現基本字帶字對於識字困難學生識字學習有立即效果，隨後的研究者以基本字帶字為基礎，嘗試結合不同的教學策略或與其他識字教學法做比較，探討學生識字學習的成效。茲摘要說明如下：

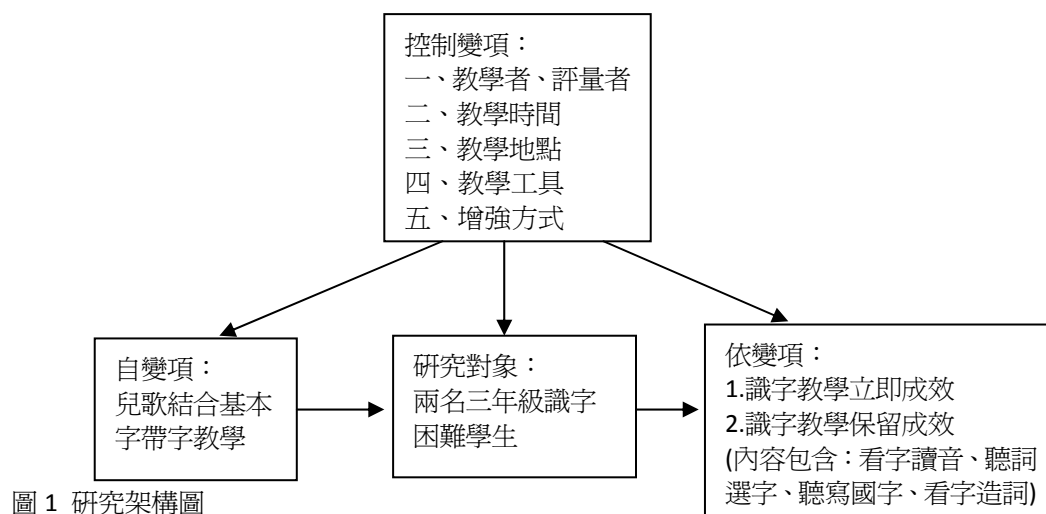
就研究對象而言，不論是普通班學生（彭志業，2003）或特殊需求學生（沈麗慧，2002；林宜蓁，2007；許家綺，2008；黃道賢，2003），基本字帶字教學均對學生的識字或寫字表現有所助益，且適用的學生年齡層包含了國小到國中階段；以研究設計來看，因基本字帶字多運用在識字困難學生教學上，學生人數少，所以多數研究以單一受試實驗（single-subject experimental design）為設計，容易看出學生在教學介入前後目標行為表現的變化；而從研究結果來看，雖然各研究最後獲得的學習成效不一致，但從學生接受基本字帶字教學後的表現來看是具有正向學習效果的；而有些相關研究則是結合不同教學策略，比較是否能增進識字學習成效，發現以基本字帶字為基礎，結合有助學生記憶的教學方式如：自我監控（呂美娟，1999；林玫君，2005；黃道賢，2003）、部首表義（許嘉芳，2000）、電腦輔助教學（林

宜蓁，2007；孫宛芝，2004）等，對於學生的識字學習有不錯之效果。因此，研究者在整理文獻了解兒歌的特性之後，嘗試以兒歌作為記憶策略，結合基本字帶字進行識字教學。再者，在識字學習成效評量方面，大部分相關研究（如呂美娟，1999；林宜蓁，2007；林玫君，2005；林堤塘，2006；邱明秀，2004；孫宛芝，2004；許家綺，2008；許嘉芳，2000；黃道賢，2003）是以探討實驗教學介入之立即及保留成效為主。因此，本研究將於每節教學後做立即性的評量；在撤除教學介入後一週做保留效果評量，以了解研究對象在教學介入前後識字表現之變化。

## 參、研究方法

### 一、研究架構

本研究架構如圖 1 所示。



## 二、研究設計

本研究採實驗研究法，實驗設計採單一受試之撤回設計（withdrawal designs, A-B-A'），如圖 2。本實驗研究分三階段，其中 A 階段為

基準線階段，B 階段為介入處理兒歌結合基本字帶字教學階段，A'階段為實驗教學停止後，學生是否持續教學表現的保留階段。

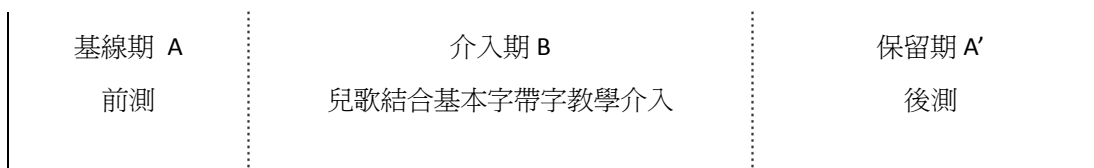


圖 2 研究設計模式

## 三、研究對象

本研究的研究對象係選自研究者任教的資源班，篩選的標準為智力正常或中等以上，魏氏智力量表第三版（WISC-III）全量表分數在負兩個標準差以上，即全量表分數 70 以上，且識字能力有明顯困難者，在黃秀霜（2001）的中文年級認字量表中得分低於就讀年級一個年級水準以上者，並排除感官障礙及明顯的情緒困擾及文化不利者。根據以上標準篩選出兩名國小三年級識字困難學生作為研究對象，徵求家長同意後參與實驗教學。兩名學生在記憶力、注意力、文字辨識與提取上的表現不佳，不僅識字量不足、聲調及相似字或同音字混淆，會造出錯誤語詞，閱讀不流暢且聽寫能力差，常寫不出字或缺漏部件或筆畫。故本研究嘗試以兒歌結合基本字帶字教學對兩名學生進行教學，希望能藉由兒歌的節奏性、基本字帶字有助中文字形、音、義連結的特色，減輕學生在記憶、書寫時的負擔，並增進識字量。

## 四、研究工具

本研究的研究工具有標準化的測驗工具，包含魏氏兒童智力量表第三版、中文年級認字量表，用以篩選符合條件之對象。另外研究者依據識字必須包含辨識字形、正確讀音及了解字義三部分（賴惠鈴、黃秀霜，1999）的概念，自編國語「識字學習成效評量」測驗進行教學成效之評量，內容包含「看字讀音」、「聽詞選字」、「聽寫國字」、「看字造詞」四個分測驗，各個分測驗的得分與四個分測驗的總得分越高表示學習成效越好。編製測驗內容時，為求前、後測以及八單元評量內容的難度相同，將 37 個教學目標字（表 1）平均分配到「看字讀音」、「聽詞選字」、「聽寫國字」、「看字造詞」四部分，每一部份五題，並與國立台東大學劉明松、王明雯教授及 2 名專精語文領域教學的資深特教教師討論，確定前、後測以及八單元評量题目的難易度相同。



## 五、實驗教學設計

本研究所採用的教學材料、教學單元設計與教學流程說明如下：

### (一) 教學材料

本研究採取的教學目標字，主要是依據參與教學的兩名三年級資源班學生所用的南一版國語課文（一到六冊）中選出基本字，並參考「國小學童常用字詞調查報告書」（教育部，2000）決定同一基本字的字群。根據教育部

（2001）頒佈的「國民中小學九年一貫課程綱要」本國語文領域中，國小一至三年級學生要能認讀 1000-1200 字，因此研究者以「國小學童常用字詞調查報告書」前 1200 個高頻字為範本訂出教學目標字。為避免實驗教學的結果未必來自實驗本身而影響實驗結果，故排除兩位學生已熟讀的字為目標字，最後決定 37 個目標字（見表 1）。

表 1

實驗教學所使用的目標字

教學單元	基本字	目標字
單元一	包	抱、泡、炮、飽、跑
單元二	青	清、晴、睛、情、請
單元三	皮	波、坡、披、破、被
單元四	分	粉、紛、份、扮、氛
單元五	少	吵、抄、炒、鈔、妙
單元六	方	訪、仿、防、房
單元七	每	梅、海、莓、悔
單元八	采	採、彩、踩、菜

### (二) 教學單元設計

本實驗教學設計包含了八個單元，每個單元將現有的兒歌旋律配合基本字帶字課文自編成基本字帶字識字兒歌，共八首，透過字卡、圖片、肢體動作等教學技巧教導學生識字。每一節教學結束後立即進行評量，評量的範圍為當節所教之目標字，包含看字讀音、聽詞選字、聽寫國字、看字造詞四部分，為了避免學生無法認讀、書寫目標字以外的字詞，所以評量過程部分採口頭評量，再由研究者將學生的答案記錄下來。每個單元進行兩節課的教學，每週上兩節，連續八週，共十六節，每節

教學 30 分鐘。每教學單元設計皆與上述學者專家討論後，並實際隨機抽取二單元進行預試，在根據預試結果修正後確定內容。

### (三) 教學流程

本實驗教學流程主要分為「兒歌結合基本字帶字教學」和「複習」兩部分。依據基本字帶字教學應先教獨體字（基本字）再教合體字（黃道賢，2003）的概念，每個單元在教學階段先教導學生學習基本字的形音義，再透過自編的基本字帶字識字兒歌並輔以字卡、圖片、動作、講解來幫助學生記憶目標字（合體字），接著讓學生做目標字的書寫，並做口語造詞練

習，確定學生了解目標字的字義與運用。複習階段則以遊戲的方式來進行，例如兒歌接唱、

閃示卡搶答等，讓學生大量、重複的練習目標字以達教學效果。下圖 3 為本實驗教學之流程。

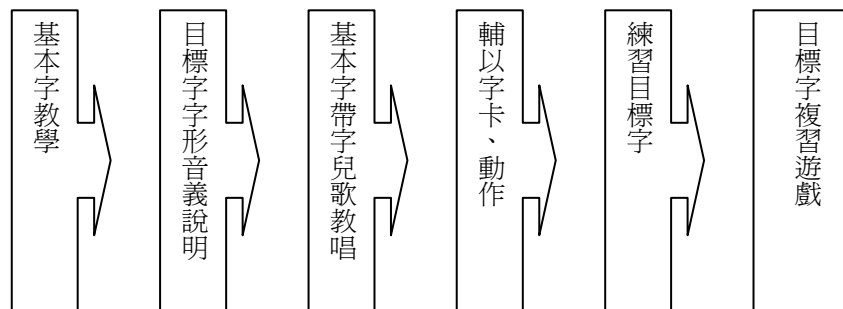


圖 3 教學流程圖

## 六、資料處理與分析

本研究所用到的資料分析與處理過程分述如下：

### (一) 評分者間一致性信度

本研究為求測驗記錄的可信度，而進行二位評分者間之一致性考驗。研究者於教學實驗前向乙評分員說明研究計畫與測驗實施之內容，以利乙評分員了解研究活動過程。正式研究時，主要評分者（即研究者，甲評分員）記錄每次評量之結果，乙評分員隨機抽取基線期二次、介入期四次、保留期二次的評量記錄，以建立評分者之間的信度，信度百分比需達 80% 以上，本研究才算達一定的信度水準。

### (二) 目視分析

將曲線圖的資料摘要成表，比較基線期、

介入期、保留期的變化。目視分析主要分成階段內與階段間兩部分，項目包括階段長度、趨向預估、趨向穩定性、平均值、水準範圍、水準穩定性、水準變化、重疊百分比。

### (三) C 統計

本研究採 C 統計來考驗階段內和階段間的趨勢變化是否達統計上的顯著差異，以驗證介入效果。

## 肆、研究結果與討論

### 一、評分者間一致性信度

本研究在三個階段的各項評量記錄均進行評分者間一致性信度考驗，計算公式如下：

$$\frac{\text{甲乙評分員記錄一致次數}}{\text{甲乙記錄一致次數} + \text{甲乙紀錄不一致次數}} \times 100\% = \text{評分者間一致性信度}$$

依據上述公式，兩名學生在三個階段的識字學習成效評量評分者一致性信度，如表 2：

表 2

識字學習成效評量評分者一致性信度

	基線期 A	介入期 B	保留期 A'
學生甲	100%	100%	100%
學生乙	100%	100%	100%
信度水準範圍	100%~100%	100%~100%	100%~100%
階段內信度平均值	100%	100%	100%
階段間信度平均值		100%	

註：本研究的評分者一致性信度百分比需達 80%以上。

由表 2 可知，各階段的評分者一致性皆為 100%；而階段內及階段間信度平均值也皆達 100%。此結果說明了兩位評分者對識字學習成效評量的看法完全一致，顯示本研究在識字學習成效評量的評分上，具有相當的可靠性。

## 二、整體識字表現分析

本部分探討兩名學生在接受教學實驗後的整體識字成效。首先將兩名學生在三階段的識字學習成效評量的總分繪成曲線圖，再以視覺分析探討兩名學生在接受兒歌結合基本字帶字識字教學後的立即成效與保留成效，C 統計則是考驗各階段趨向的顯著性，並對研究結果進行討論。

### (一) 學生甲的研究結果分析

由圖 4 及表 3 的目視分析結果可知，學生甲在基線期評量的得分，從最高 8 分降到最低 5 分，呈現退步且穩定的趨向，可見學生甲尚未確實習得目標字。經實驗教學介入後，並進行十六次的立即學習成效評量發現，趨向成正

向上升，再從總得分來看，評量得分明顯上升，只有一次 19 分，其餘得 20 分，且穩定性達 100%，因此，學生甲在介入期的評量分數與基線期相比，可說趨向上升且穩定，顯示兒歌結合基本字帶字識字教學介入有立即性的效果。進入保留期後，得分在 18~20 之間，雖稍有起伏變化，但趨向仍趨於高水準且穩定型態，故教學介入具有保留效果。

基線期進入介入期，趨向的變化與效果是正向且穩定的發展，從水準變化來看，得分從 5 分上升到 20 分，兩階段的重疊百分比為 0%，表示兒歌結合基本字帶字教學對學生甲的識字學習表現有立即效果。從介入期進入保留期，由趨向的變化與效果來看雖然呈現負向，但再以水準變化進一步分析，可發現得分也能達 20 分的水準，且保留期所測得的分數和介入期有 100%的重疊，因此在保留期仍維持著介入期的處理效果，這顯示實驗教學具有良好的保留效果。

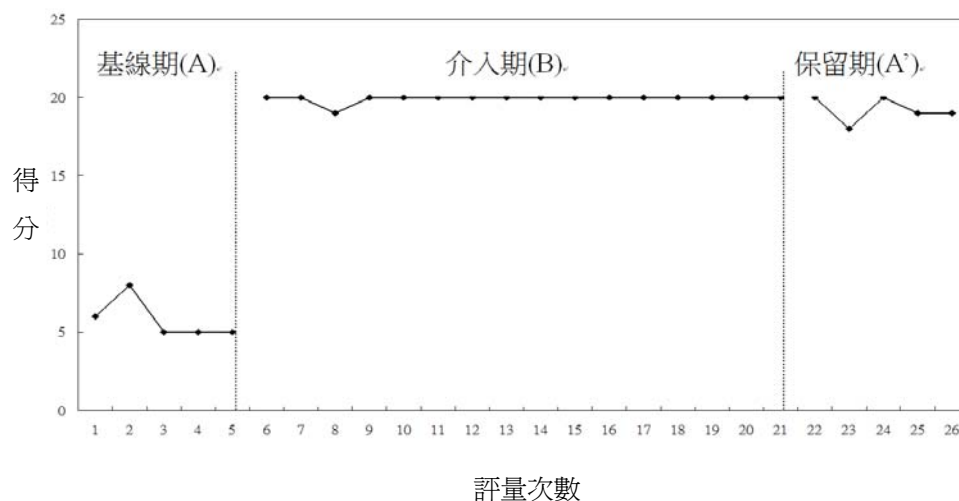


圖 4 學生甲各階段之整體識字表現曲線圖

表 3

學生甲整體識字表現階段內、階段間之分析摘要表

階段 (依序)	A	B	A'
階段長度	5	16	5
趨向預估	\(-\)	/\(+\)	\(-\)
趨向穩定性	80%	100%	100%
平均值	5.8	19.9357	19.2
水準範圍	5~8	19~20	18~20
水準穩定度	80%	100%	100%
水準變化	5-6	20-20	19-20
	-1	0	-1
階段 (依序)	B/A	A'/B	
趨向方向變化	/\(+\)\(-\)	\(-\)/\(+\)	
與效果	正向	負向	
趨向穩定度變化	穩定到穩定	穩定到穩定	
水準變化	20-5	20-20	
	+15	0	
重疊百分比	0%	100%	

而由表 4 可知學生甲在三階段的識字評量表現，經 C 統計分析結果皆未達顯著水準，這顯示學生甲的識字表現穩定。在基線期和介入期兩階段間的識字表現，統計結果得到 Z 值為 4.06，達  $p < .01$  的統計水準，表示學生甲在基線期和介入期間的識字表現有顯著差異，即

說明實驗教學介入對提升學生甲的識字表現效果顯著。介入期和保留期兩階段間的識字表現，統計結果得到 Z 值為 0.26，未達顯著水準，呈穩定狀態，也就是說兒歌結合基本字帶字教學對學生甲的識字表現具有保留效果。

表 4

學生甲整體識字表現之 C 統計摘要表

項目 \ 階段	基線期	介入期	保留期'	基線期+ 介入期	介入期+保 留期
C	0.04	-0.07	-0.61	0.84	0.05
Sc	0.35	0.23	0.35	0.21	0.21
Z	0.12	-0.28	-1.72	4.06**	0.26

\*\* $p < .01$

## (二) 學生乙的研究結果分析

由圖 5 及表 5 的目視分析結果可知，學生乙在基線期評量的得分，最高 8 分降到最低 3 分，呈現退步且不穩定的趨向，顯示學生乙對目標字的識字表現不佳。經實驗教學介入後，進行十六次的立即學習成效評量發現，雖然總得分在 18 分到 20 分之間，稍有起伏變化，但趨向為正向，平均 19.36 分，得分呈現上升狀態，且穩定性達 100%，因此，學生乙在介入期的評量分數與基線期相比，可說趨向上升且穩定，顯示兒歌結合基本字帶字識字教學介入具有立即效果。進入保留期後，得分雖略有下降，但仍維持正向的趨向，且趨向穩定度和水準穩定度皆達 100%，故實驗教學介入也具有好的保留效果。

基線期進入介入期，從不穩定到穩定發展，趨向的變化與效果是正向的，再從水準變化來看，得分從 4 分上升到 18 分，兩階段的重疊百分比為 0%，表示教學介入對學生乙的識字學習表現有立即效果。從介入期進入保留期，由趨向的變化與效果來看，兩階段皆呈正向趨向，效果雖無變化，但從水準變化得知學生乙在保留期的得分稍下降；再以趨向穩定度進一步分析，可發現兩階段變化呈穩定狀態，且保留期所測得的分數和介入期有 100% 的重疊，因此在保留期得分雖稍有下降，但仍維持著介入期的處理效果，這顯示出兒歌結合基本字帶字教學對學生乙的識字學習表現有保留效果。

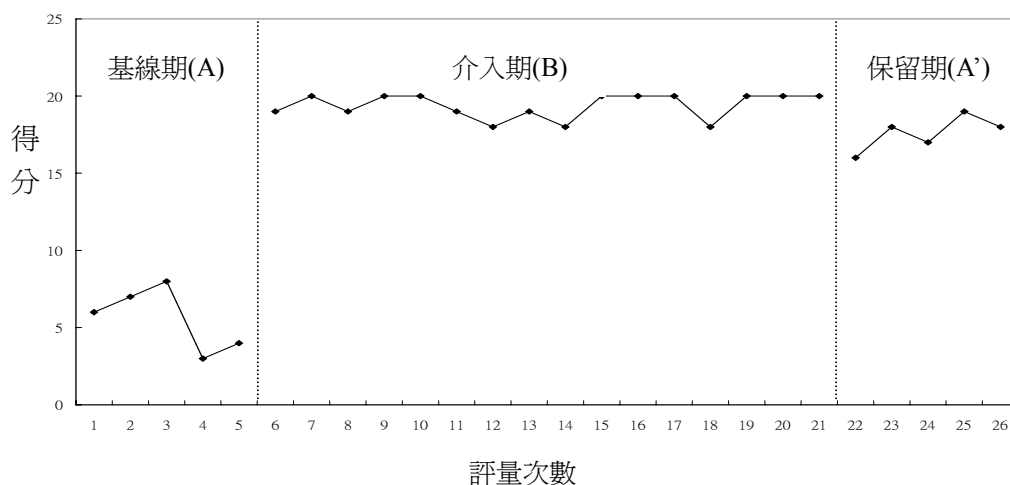


圖 5 學生乙各階段之整體識字表現曲線圖

表 5

學生乙整體識字表現階段內、階段間之分析摘要表

階段 (依序)	A	B	A'
階段長度	5	16	5
趨向預估	\(-\)	/\(+\)	/\(+\)
趨向穩定性	40%	100%	100%
平均值	5.6	19.36	17.6
水準範圍	3~8	18~20	16~19
水準穩定度	20%	100%	100%
水準變化	4-6	20-19	18-16
	-2	1	2
階段 (依序)	B/A	A'/B	
趨向方向變化與效果	/\(+\)\(-)	/\(+\)/\(+)	
	正向	無變化	
趨向穩定度變化	穩定到不穩定	穩定到穩定	
水準變化	19-4	16-20	
	+15	-4	
重疊百分比	0%	100%	

由下表 6 可知，學生乙在各階段的識字評量表現，經 C 統計分析結果皆未達顯著水準，這顯示學生乙的識字表現穩定。在基線期和介入期兩階段間的識字表現，統計結果得到 Z 值為 3.94，達  $p < .01$  的統計水準，表示學生乙在基線期和介入期間的識字表現達顯著差異，即

實驗教學介入，對提升學生乙的識字表現效果顯著。介入期和保留期兩階段間的識字表現，統計結果得到 Z 值為 0.80，未達顯著水準，呈穩定狀態，也就是說兒歌結合基本字帶字教學對學生乙的識字表現具有保留效果。

表 6  
學生乙整體識字表現之 C 統計摘要表

項目 \ 階段	基線期	介入期	保留期	基線期 + 介入期	介入期 + 保留期
C	0.19	0.03	0.04	0.82	0.17
Sc	0.35	0.23	0.35	0.21	0.21
Z	0.53	0.11	0.11	3.94**	0.80

\*\* $p < .01$

綜合上述資料結果分析，兒歌結合基本字帶字教學對學生甲、學生乙的識字表現都有顯著的立即成效。本研究結果與吳美玲（2002）、周世珍（2011）、林婉瑜（2006）、洪育慈（2002）、張維真（2004）、楊惠蘭（2007）及盧文偉（2007）等人的研究結果相似，顯示兒歌運用在識字教學上具有立即性的效果。

從保留的效果來看，本研究結果顯示學生甲在一週後的識字學習成效評量仍維持良好效果，而學生乙得分雖有下降，但也能維持高分水準，因此兒歌結合基本字帶字教學對學生甲、學生乙的識字表現都有保留成效。此結果與林婉瑜（2006）和盧文偉（2007）所得到的研究結果相似，再次驗證了兒歌是增進兒童語文記憶策略之一，音樂與歌詞的結合提供了兒童記憶字音的線索，顯現出兒歌對於提昇識字能力是有其可行性與重要性。

### 三、各分測驗識字表現分析

本部分在於探討兩名研究對象在「看字讀音」、「聽詞選字」、「聽寫國字」、「看字造詞」四個分測驗的表現情形。

#### （一）各階段「看字讀音」表現之情形

##### 1. 學生甲

由圖 6 及表 7 可知，學生甲在基線期評量的分數，呈現不穩定的水準與趨向，顯示學生甲對目標字「看字讀音」的表現不佳。經實驗教學介入後，評量的分數明顯上升，且穩定性達 100%，與基線期相較，趨向上升且穩定，顯示兒歌結合基本字帶字識字教學介入對學生甲的「看字讀音」表現有立即效果。進入保留期後學生甲仍能維持 5 分的得分水準，由此可知，實驗教學介入對學生甲的「看字讀音」表現有保留效果。

基線期進入介入期，從不穩定到穩定發展，趨向的變化與效果是正向的，再從水準變化來看，得分從 1 分上升到 5 分，兩階段的重疊百分比為 0%，也就是說兒歌結合基本字帶字教學對學生甲的「看字讀音」表現有良好的

立即效果。從介入期進入保留期，由趨向的變化與效果來看，兩階段呈無變化趨向，且保留期所測得的分數和介入期有 100% 的重疊，這顯示實驗教學對學生甲的「看字讀音」表現有良好的保留效果。

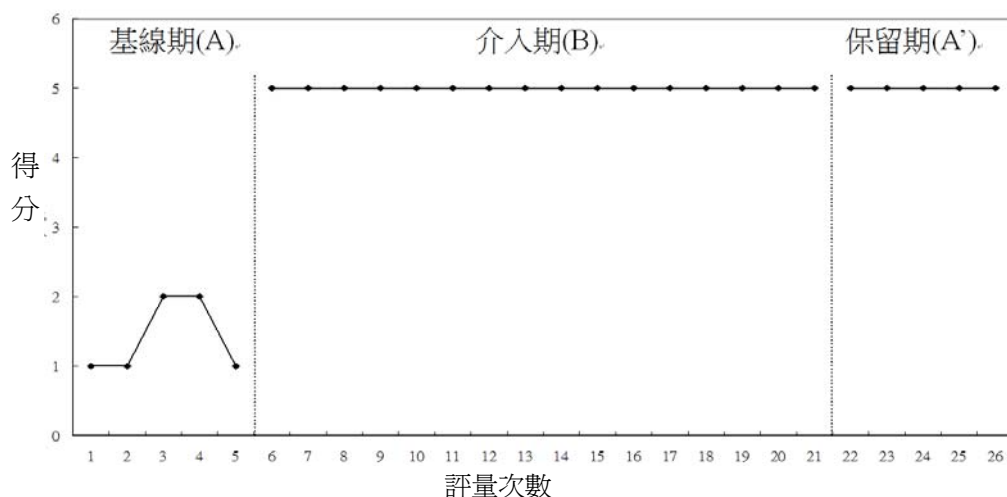


圖 6 學生甲各階段之「看字讀音」表現曲線圖

表 7

學生甲「看字讀音」表現階段內、階段間之分析摘要表

階段 (依序)	A	B	A'
階段長度	5	16	5
趨向預估	/(+)	—(=)	—(=)
趨向穩定性	20%	100%	100%
平均值	1.4	5	5
水準範圍	1~2	5~5	5~5
水準穩定度	0%	100%	100%
水準變化	1-1	5-5	5-5
	0	0	0



(續) 表 7

學生甲「看字讀音」表現階段內、階段間之分析摘要表

階段 (依序)	B/A	A'/B
趨向方向變化與效果	—(=) / (+) 正向	—(=)—(=) 無變化
趨向穩定度變化	穩定到不穩定	穩定到穩定
水準變化	5-1 +4	5-5 0
重疊百分比	0%	100%

從下表 8 可知，在基線期和介入期兩階段間的識字表現，統計結果得到 Z 值為 3.96，達  $p < .01$  的統計水準，表示學生甲在基線期和介入期間的表現達顯著差異，即實驗教學對提升學生甲的「看字讀音」表現效果顯著。介入期

和保留期兩階段間的「看字讀音」表現，因所有分數都相同，沒有趨勢或效果存在，不用計算 C 統計 (NA) (鈕文英、吳裕益，2011)，也就是說兒歌結合基本字帶字教學對學生甲的識字表現具有保留效果。

表 8

學生甲「看字讀音」表現之 C 統計摘要表

階段 項目	基線期	介入期	保留期'	基線期+ 介入期	介入期+保 留期
C	0.17	NA	NA	0.82	NA
Sc	0.35	0.23	0.35	0.21	0.21
Z	0.47	NA	NA	3.96**	NA

\*\*  $p < .01$ 

## 2. 學生乙

由圖 7 及表 9 可知，學生乙在基線期評量的分數，呈現退步且不穩定的趨向，顯示其對目標字「看字讀音」的表現不佳。經實驗教學介入後，評量的分數明顯上升，穩定性達 93.8%，與基線期相較，趨向上升且穩定，顯示兒歌結合基本字帶字識字教學介入對學生乙的「看字讀音」表現有立即效果。進入保留

期後，學生乙的「看字讀音」表現略有退步，但水準穩定度達 100%，故實驗教學介入也具有保留效果。

基線期進入介入期，從不穩定到穩定發展，趨向的變化與效果是正向的，再從水準變化來看，得分從 0 分上升到 5 分，兩階段的重疊百分比為 6.25%，也就是說兒歌結合基本字帶字教學對學生乙的「看字讀音」表現有立即

效果。從介入期進入保留期，由趨向的變化與效果來看，雖呈現負向趨向，但保留期所測得的分數和介入期有 100%的重疊，故本實驗教

學對學生乙的「看字讀音」表現還是有保留效果。

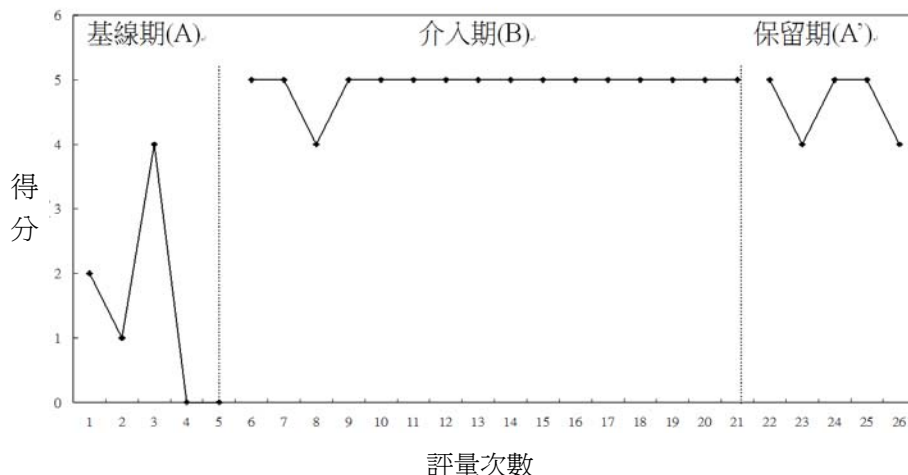


圖 7 學生乙各階段之「看字讀音」表現曲線圖

表 9

學生乙「看字讀音」表現階段內、階段間之分析摘要表

階段 (依序)	A	B	A'
階段長度	5	16	5
趨向預估	\(-)\	/(\+)\	\(-)\
趨向穩定性	40%	93.8%	80%
平均值	1.4	4.9375	4.6
水準範圍	1~4	4~5	4~5
水準穩定度	20%	93.8%	100%
水準變化	0-2	5-5	4-5
	-2	0	-1
階段 (依序)	B/A	A'/B	
趨向方向變化與效果	/(\+)\ \(-)\	\(-)\ /(\+)\	
	正向	負向	
趨向穩定度變化	穩定到不穩定	穩定到穩定	
水準變化	5-0	5-5	
	+5	0	
重疊百分比	6.25%	100%	

從表 10 得知學生乙在各階段的「看字讀音」表現，經 C 統計分析結果皆未達顯著水準，這顯示學生乙的「看字讀音」表現穩定。在基線期和介入期兩階段間的識字表現，統計結果得到 Z 值為 2.68，達  $p < .01$  的統計水準，表示學生乙在基線期和介入期間的識字表現

達顯著差異，即實驗教學對提升學生乙的「看字讀音」表現效果顯著。介入期和保留期兩階段間的識字表現，統計結果得到 Z 值為 0.13，未達顯著水準，呈穩定狀態，也就是說實驗教學具有保留效果。

表 10

學生乙「看字讀音」表現之 C 統計摘要表

階段 項目	基線期	介入期	保留期	基線期+ 介入期	介入期+保留 期
C	-0.16	-0.07	-0.25	0.56	0.03
Sc	0.35	0.23	0.35	0.21	0.21
Z	-0.45	-0.28	-0.71	2.68**	0.13

\*\* $p < .01$

## (二) 各階段「聽詞選字」表現之情形

### 1. 學生甲

由圖 8 及表 11 可知，學生甲在基線期第二次評量的分數達滿分 5 分，從觀察中發現，該次評量，學生甲非常注意聽語詞，而且評量的目標字皆符合基本字帶字的字族設計，加上語詞，有助於音義的連結（沈麗慧，2002；呂美娟，2000；林堤塘，2010），推測是學生甲得滿分的原因，但隨後的評量得分又明顯的下降。整體而言，學生甲在基線期「聽詞選字」的表現呈現退步且不穩定的水準與趨向，顯示學生甲對目標字「聽詞選字」的表現不穩定，需要教學介入。經教學介入後，評量的分數明顯上升，且穩定性達 100%，與基線期相較，趨向上升且穩定，顯示兒歌結合基本字帶字識

字教學介入對學生甲的「聽詞選字」表現有立即效果。進入保留期後學生甲能維持 4~5 分的得分水準，故其也具有保留效果。

基線期及介入期的重疊百分比為 100%，這是因為基線期有極端值（第二次評量得滿分）所致，並非沒有效果（鈕文英、吳裕益，2011）。另外從兩階段的趨向變化與效果來看，可知基線期進入介入期，從不穩定到穩定發展，趨向的變化與效果是正向的，再從水準變化來看，得分從 1 分上升到 5 分，兒歌結合基本字帶字教學對學生甲的「聽詞選字」表現是有立即效果的。從介入期進入保留期，由趨向的變化與效果來看，兩階段呈無變化負向，得分雖有些許退步，但保留期所測得的分數和介入期有 100% 的重疊，故其具有保留效果。

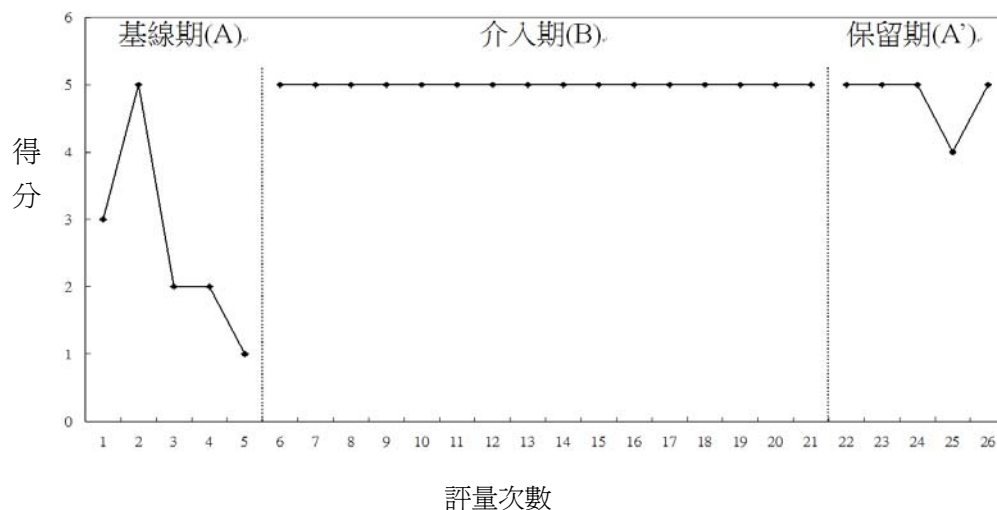


圖 8 學生甲各階段之「聽詞選字」表現曲線圖

表 11

學生甲「聽詞選字」表現階段內、階段間之分析摘要表

階段 (依序)	A	B	A'
階段長度	5	16	5
趨向預估	\(-\)	\(-=\)	\(-\)
趨向穩定性	60%	100%	80%
平均值	2.6	5	4.8
水準範圍	1~5	5~5	4~5
水準穩定度	60%	100%	80%
水準變化	1-3	5-5	5-5
	-2	0	0
階段 (依序)	B/A	A'/B	
趨向方向變化與效果	\(-=\)\(-\)	\(-\)\(-=\)	
	正向	負向	
趨向穩定度變化	穩定到不穩定	穩定到穩定	
水準變化	5-1	5-5	
	+4	0	
重疊百分比	100%	100%	

由表 12 可知，學生甲在基線期和介入期兩階段間的識字表現，C 統計結果得到 Z 值為 2.49，達  $p < .01$  的統計水準，表示學生甲在基線期和介入期間的表現達顯著差異，也就是說兒歌結合基本字帶字教學對學生甲的「聽詞選

字」表現效果顯著。介入期和保留期兩階段間的「聽詞選字」表現，統計結果得到 Z 值為 -0.24，未達顯著水準，呈穩定狀態，也就是說本實驗教學對學生甲的「聽詞選字」表現具有保留效果。

表 12

學生甲「聽詞選字」表現之 C 統計摘要表

項目 \ 階段	基線期	介入期	保留期	基線期 + 介入期	介入期 + 保留期
C	0.24	NA	-0.25	0.52	-0.05
Sc	0.35	0.23	0.35	0.21	0.21
Z	0.68	NA	-0.71	2.49**	-0.24

\*\* $p < .01$

## 2. 學生乙

由圖 9 及表 13 可知，學生乙在基線期評量的分數，呈現退步且不穩定的趨向，顯示學生乙對目標字「聽詞選字」的表現不佳。經實驗教學介入後，評量的分數明顯上升，穩定性達 93.8%，與基線期相較，趨向上升且穩定，顯示兒歌結合基本字帶字識字教學介入對學生乙的「聽詞選字」表現有立即效果。進入保留期後，學生乙的「聽詞選字」表現略有退步，但得分仍能達 4~5 分，故實驗教學介入具有保留效果。

基線期進入介入期，從不穩定到穩定發展，趨向的變化與效果是正向的，再從水準變化來看，得分從 3 分上升到 5 分，兩階段的重疊百分比為 6.25%，也就是說兒歌結合基本字帶字教學對學生乙的「聽詞選字」表現有立即效果。從介入期進入保留期，由趨向的變化與效果來看，雖呈現無變化趨向，但保留期所測得的分數和介入期有 100% 的重疊，這顯示本實驗教學對學生乙的「看字讀音」表現有保留效果。

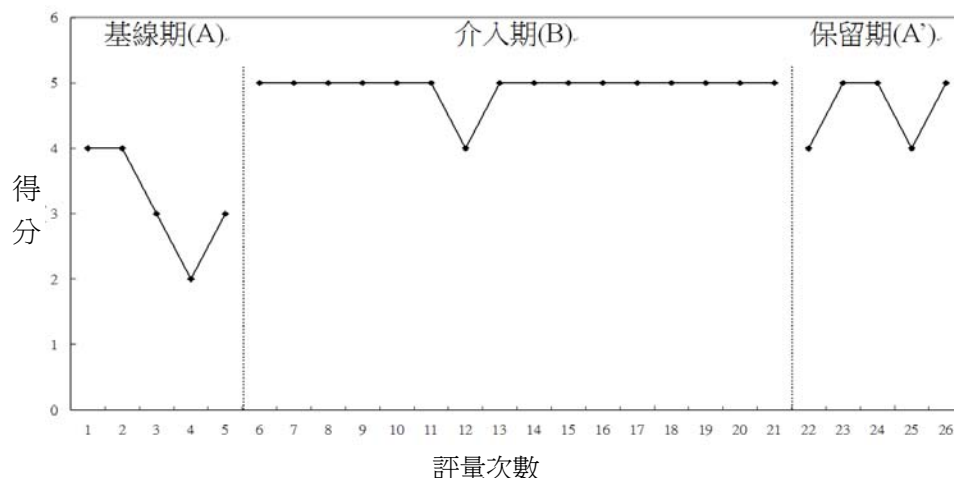


圖 9 學生乙各階段之「聽詞選字」表現曲線圖

表 13

學生乙「聽詞選字」表現階段內、階段間之分析摘要表

階段 (依序)	A	B	A'
階段長度	5	16	5
趨向預估	\(-\)	/\(+\)	/\(+\)
趨向穩定性	60%	93.8%	80%
平均值	3.2	4.9375	4.6
水準範圍	2~4	4~5	4~5
水準穩定度	40%	93.8%	100%
水準變化	3-4	5-5	5-4
	-1	0	+1
階段 (依序)	B/A	A'/B	
趨向方向變化與效果	/\(+\)\(-)	/\(+\)/\(+)	
	正向	無變化	
趨向穩定度變化	穩定到不穩定	穩定到穩定	
水準變化	5-3	4-5	
	+2	-1	
重疊百分比	6.25%	100%	

從表 14 得知學生乙在基線期、介入期、保留期各階段的「聽詞選字」表現，經 C 統計分析結果皆未達顯著水準，這顯示學生乙的「聽詞選字」表現穩定。在基線期和介入期兩階段間的識字表現，統計結果得到 Z 值為 3.39，達  $p < .01$  的統計水準，表示學生乙在基

線期和介入期間的識字表現達顯著差異，也就是說兒歌結合基本字帶字教學對學生乙的「聽詞選字」表現效果顯著。介入期和保留期兩階段間的識字表現，統計結果得到 Z 值為 -0.80，未達顯著水準，呈穩定狀態，也顯示實驗教學對學生乙的「聽詞選字」表現具有保留效果。

表 14

學生乙「聽詞選字」表現之 C 統計摘要表

階段 項目	基線期	介入期	保留期	基線期+ 介入期	介入期+ 保留期
C	0.46	-0.07	-0.25	0.70	-0.17
Sc	0.35	0.23	0.35	0.21	0.21
Z	1.31	-0.28	-0.71	3.39**	-0.80

\*\* $p < .01$

### (三) 各階段「聽寫國字」表現之情形

#### 1. 學生甲

由圖 10 及表 15 可知，學生甲在基線期評量的分數，呈現不穩定的水準與趨向，顯示學生甲對目標字「聽寫國字」的表現不佳。經實驗教學介入後，評量的分數明顯上升，且維持 5 分滿分水準，穩定性達 100%，與基線期相較，趨向上升且穩定，顯示兒歌結合基本字帶字識字教學介入對學生甲的「聽寫國字」表現有立即效果。進入保留期後學生甲能維持 4 或 5 分的得分水準，故實驗教學介入有保留效果。

基線期進入介入期，從不穩定到穩定發展，趨向的變化與效果雖無變化，但從水準變化來看，得分從 1 分上升到 5 分，兩階段的重疊百分比為 0%，因此可以說兒歌結合基本字帶字教學對學生甲的「聽寫國字」表現有顯著的立即效果。從介入期進入保留期，由趨向的變化與效果來看，兩階段呈負向變化，保留期的表現稍有退步，但保留期所測得的分數和介入期有 100% 的重疊，這也顯示出兒歌結合基本字帶字教學對學生甲的「聽寫國字」表現還是有一定的保留效果。

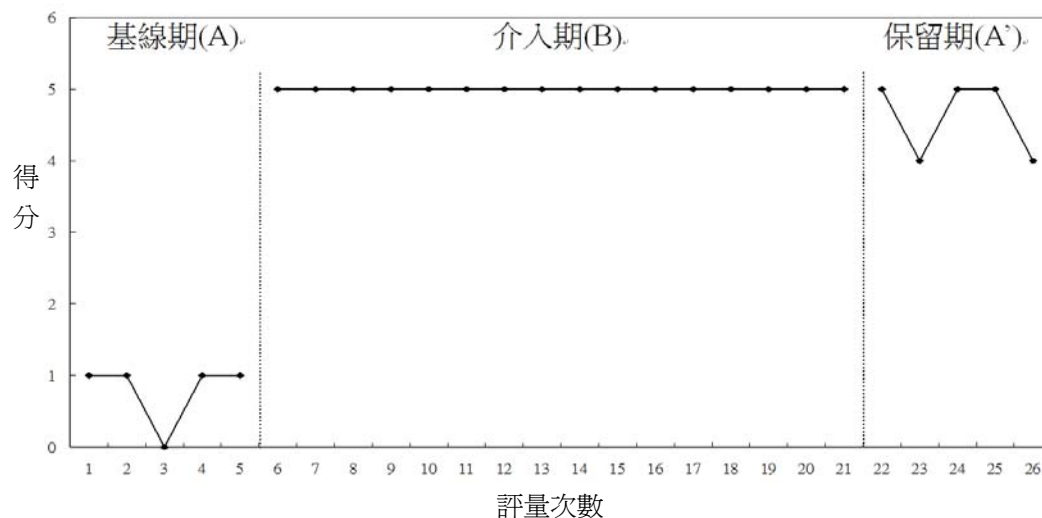


圖 10 學生甲各階段之「聽寫國字」表現曲線圖

表 15

學生甲「聽寫國字」表現階段內、階段間之分析摘要表

階段 (依序)	A	B	A'
階段長度	5	16	5
趨向預估	-(=)	-(=)	\(-)
趨向穩定性	0%	100%	80%
平均值	0.8	5	4.6
水準範圍	0~1	5~5	4~5
水準穩定度	0%	100%	100%
水準變化	1-1	5-5	4-5
	0	0	-1
階段 (依序)	B/A	A'/B	
趨向方向變化與效果	-(=)- (=) 無變化	\(-)- (=) 負向	
趨向穩定度變化	穩定到不穩定	穩定到穩定	
水準變化	5-1 +4	5-5 0	
重疊百分比	0%	100%	



從表 16 可知學生甲在基線期和介入期兩階段間的識字表現，統計結果得到 Z 值為 4.18，達  $p < .01$  的統計水準，表示學生甲在基線期和介入期間的表現達顯著差異，也就是說兒歌結合基本字帶字教學介入，對學生甲的

「聽寫國字」表現效果顯著。介入期和保留期兩階段間的「聽詞選字」表現，統計結果得到 Z 值為 0.82，未達顯著水準，呈穩定狀態，也就是說實驗教學對學生甲的「聽寫國字」表現具有保留效果。

表 16

學生甲「聽寫國字」表現之 C 統計摘要表

項目 \ 階段	基線期	介入期	保留期'	基線期 + 介入期	介入期 + 保留期
C	-0.25	NA	-0.25	0.87	0.17
Sc	0.35	0.23	0.35	0.21	0.21
Z	-0.71	NA	-0.71	4.18**	0.82

\*\*  $p < .01$

## 2. 學生乙

由圖 11 及表 17 可知，學生乙在基線期評量的分數，呈現退步且不穩定的趨向，一次得 1 分，其餘得 0，顯示學生乙對目標字「聽寫國字」的表現不佳。經教學介入後，趨向雖呈退步狀態，但從評量的分數來看，最低得 3 分，最高也能達 5 分滿分的水準，穩定性 81.3%，因此與基線期相較，介入期的「聽寫國字」表現是有進步的，顯示兒歌結合基本字帶字識字教學介入對學生乙的「聽寫國字」表現有立即效果。進入保留期後，從評量的分數來看，學生乙的「聽寫國字」表現退步，最低 2 分，最高 5 分，呈不穩定的狀態，顯現出在保留期，

兒歌結合基本字帶字識字教學介入對學生乙的「聽詞選字」表現有保留效果，但不顯著。

基線期進入介入期，從不穩定到穩定發展，趨向的變化與效果雖無變化，但從水準變化來看，得分從 0 分上升到 4 分，兩階段的重疊百分比為 0%，也就是說兒歌結合基本字帶字教學對學生乙的「聽寫國字」表現有立即效果。從介入期進入保留期，趨向方向變化與效果雖呈現正向，但趨向穩定度變化從穩定到不穩定，得分有下降，而保留期所測得的分數和介入期有 100% 的重疊，這顯示其亦具有保留效果，但不顯著。

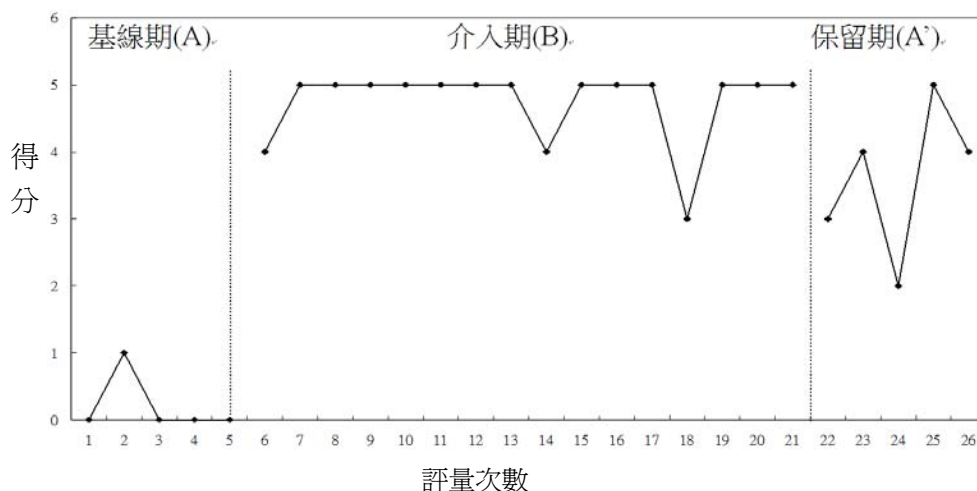


圖 11 學生乙各階段之「聽寫國字」表現曲線圖

表 17

學生乙「聽寫國字」表現階段內、階段間之分析摘要表

階段 (依序)	A	B	A'
階段長度	5	16	5
趨向預估	\(-\)	\(-\)	/\(+\)
趨向穩定性	40%	81.3%	40%
平均值	0.2	4.75	3.6
水準範圍	0~1	3~5	2~5
水準穩定度	0%	81.3%	60%
水準變化	0-0	5-4	4-3
	0	1	1
階段 (依序)	B/A	A'/B	
趨向方向變化與效果	\(-\)\(-\) 無變化	/\(+\)\(-\) 正向	
趨向穩定度變化	穩定到不穩定	不穩定到穩定	
水準變化	4-0 +4	3-5 -2	
重疊百分比	0%	100%	

從表 18 得知學生乙在基線期、介入期、保留期各階段的「聽寫國字」表現，經 C 統計分析結果皆未達顯著水準，這顯示學生乙的「聽寫國字」表現穩定。在基線期和介入期兩階段間的識字表現，統計結果得到 Z 值為 3.99，達  $p < .01$  的統計水準，表示學生乙在基

線期和介入期間的識字表現達顯著差異，也就是說兒歌結合基本字帶字教學介入，對學生乙的「聽寫國字」表現效果顯著。介入期和保留期兩階段間的識字表現，統計結果得到 Z 值為 0.08，未達顯著水準，呈穩定狀態，也顯示實驗教學具有保留效果。

表 18

學生乙「聽寫國字」表現之 C 統計摘要表

階段 項目	基線期	介入期	保留期	基線期+ 介入期	介入期+ 保留期
C	-0.25	-0.10	-0.44	0.83	0.02
Sc	0.35	0.23	0.35	0.21	0.21
Z	-0.71	-0.43	-1.25	3.99**	0.08

\*\* $p < .01$

#### (四) 各階段「看字造詞」表現之情形

##### 1. 學生甲

由圖 12 及表 19 可知，學生甲在基線期評量的分數，呈現不穩定的水準與趨向，顯示學生甲對目標字「看字造詞」的表現不佳。經教學介入後，評量的分數明顯上升，只有一次得 4 分，其餘皆維持 5 分滿分水準，穩定性達 93.8%，與基線期相較，趨向上升且穩定，顯示兒歌結合基本字帶字識字教學介入對學生甲的「看字造詞」表現有立即效果。進入保留期後學生甲能維持 4 或 5 分的得分水準，由此可知，教學介入對學生甲的「看字造詞」表現

仍有保留效果。

基線期進入介入期，從不穩定到穩定發展，趨向的變化與效果雖無變化，但從水準變化來看，得分從 2 分上升到 5 分，兩階段的重疊百分比為 0%，因而兒歌結合基本字帶字教學對學生甲的「看字造詞」表現有立即效果。從介入期進入保留期，由趨向的變化與效果來看，兩階段雖呈無變化，但趨向變化由穩定到穩定，且保留期所測得的分數和介入期有 100% 的重疊，這也顯示實驗教學對學生甲的「看字造詞」表現有良好的保留效果。

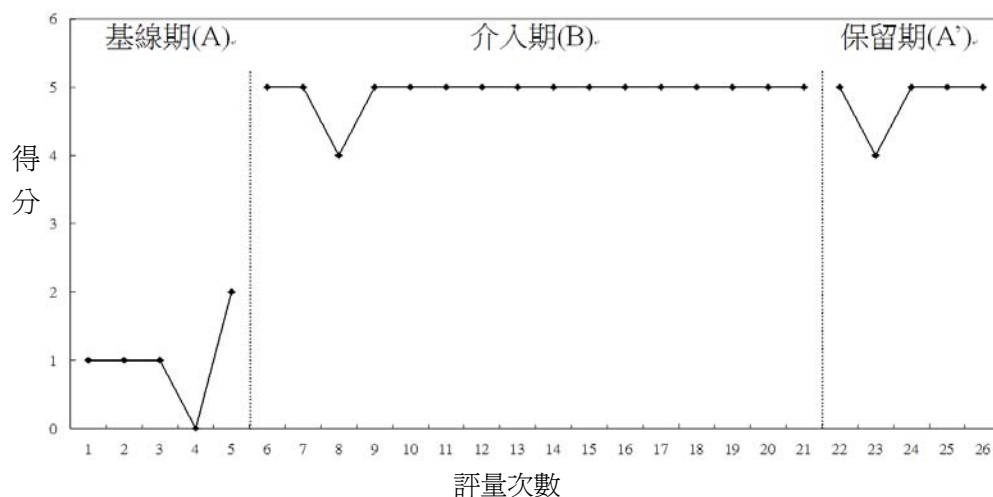


圖 12 學生甲各階段之「看字造詞」表現曲線圖

表 19

學生甲「看字造詞」表現階段內、階段間之分析摘要表

階段 (依序)	A	B	A'
階段長度	5	16	5
趨向預估	/(+)	/(+)	/(+)
趨向穩定性	60%	93.8%	80%
平均值	1	4.9375	4.8
水準範圍	0~2	4~5	4~5
水準穩定度	60%	93.8%	80%
水準變化	2-1	5-5	5-5
	1	0	0
階段 (依序)	B/A	A'/B	
趨向方向變化與效果	/(+)/(+)	/(+)/(+)	
	無變化	無變化	
趨向穩定度變化	穩定到不穩定	穩定到穩定	
水準變化	5-2	5-5	
	+3	0	
重疊百分比	0%	100%	

從表 20 得知學生甲在基線期和介入期兩階段間的識字表現，C 統計結果得到 Z 值為 4.19，達  $p<.01$  的統計水準，表示學生甲在基線期和介入期間的表現達顯著差異，也就是說兒歌結合基本字帶字教學對學生甲的「看字

造詞」表現效果顯著。介入期和保留期兩階段間的「看字造詞」表現，統計結果得到 Z 值為 -0.51，未達顯著水準，呈穩定狀態，也就是說實驗教學對學生甲的「看字造詞」表現具有保留效果。

表 20

學生甲「看字造詞」表現之 C 統計摘要表

項目 \ 階段	基線期	介入期	保留期	基線期 + 介入期	介入期 + 保留期
C	-0.25	-0.07	-0.25	0.87	-0.11
Sc	0.35	0.23	0.35	0.21	0.21
Z	-0.71	-0.28	-0.71	4.19**	-0.51

\*\* $p<.01$

## 2. 學生乙

由圖 13 及表 21 可知，學生乙在基線期評量的分數，呈現低分且不穩定的趨向，一次得 0 分，其餘得 1，顯示學生乙對目標字「看字造詞」的表現不佳。經教學介入後，趨向呈進步狀態，再從評量的分數來看，最低得 4 分，最高達 5 分滿分的水準，穩定性 93.8%，因此與基線期相較，介入期的「看字造詞」表現是有進步的，顯示兒歌結合基本字帶字識字教學介入對學生乙的「看字造詞」表現有立即效果。進入保留期後，從評量的分數來看，能維持 4-5 分的水準，且呈穩定狀態，

故教學介入對學生乙的「看字造詞」表現仍有保留效果。

基線期進入介入期，從不穩定到穩定發展，趨向的變化與效果呈正向，再從水準變化來看，得分從 1 分上升到 4 分，兩階段的重疊百分比為 0%，也就是說兒歌結合基本字帶字教學對學生乙的「看字造詞」表現有立即效果。從介入期進入保留期，趨向方向變化與效果雖呈現正向，趨向穩定度變化從穩定到穩定，且保留期所測得的分數和介入期有 100% 的重疊，這顯示實驗教學對學生乙的「看字造詞」表現有保留效果。

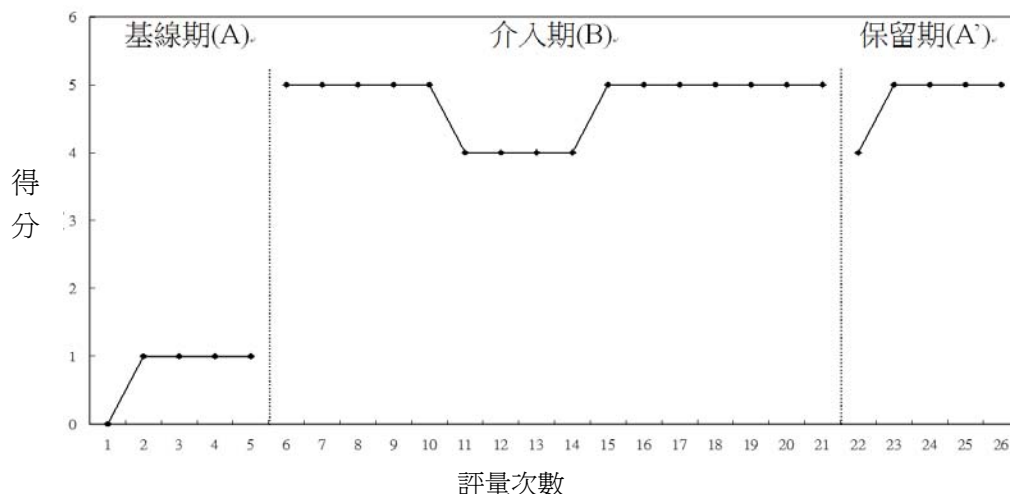


圖 13 學生乙各階段之「看字造詞」表現曲線圖

表 21

學生乙「看字造詞」表現階段內、階段間之分析摘要表

階段 (依序)	A	B	A'
階段長度	5	16	5
趨向預估	/(+)	-(-)	/(+)
趨向穩定性	20%	93.8%	100%
平均值	0.8	4.75	4.8
水準範圍	0~1	4~5	4~5
水準穩定度	0%	93.8%	80%
水準變化	1-0 +1	5-5 0	5-4 +1
階段 (依序)	B/A	A'/B	
趨向方向變化與效果	-(-)/(+) 正向	/(+)-(-) 正向	
趨向穩定度變化	穩定到不穩定	穩定到穩定	
水準變化	5-1 +4	4-5 -1	
重疊百分比	0%	100%	

從表 22 得知學生乙在基線期、介入期、保留期各階段的「看字造詞」表現，經 C 統計分析結果，基線期、保留期未達顯著水準，這顯示學生乙的「看字造詞」表現穩定；而介入期得到 Z 值為 2.85，達  $p < .01$  的統計水準，表示介入期曲線的趨向有顯著變化。再看基線期和介入期兩階段間的識字表現，統計結果得到 Z 值為 4.09，達  $p < .01$  的統計水準，表示學生乙在基線期和介入期間的識字表現達

顯著差異，也就是說兒歌結合基本字帶字教學介入，對學生乙的「看字造詞」表現效果顯著。介入期和保留期兩階段間的識字表現，統計結果得到 Z 值為 2.29，達顯著水準，再從表 22 介入期與保留期的趨向變化與效果來看，呈現正向，也就是說兒歌結合基本字帶字教學對學生乙的「看字造詞」表現具有保留效果。

表 22

學生乙「看字造詞」表現之 C 統計摘要表

階段 項目	基線期	介入期	保留期	基線期+ 介入期	介入期+ 保留期
C	0.38	0.67	0.38	0.85	0.48
Sc	0.35	0.23	0.35	0.21	0.21
Z	1.06	2.85**	1.06	4.09**	2.29**

\*\* $p < .01$

## 伍、結論與建議

### 一、結論

- (一) 兒歌結合基本字帶字教學對國小識字困難學生識字學習有立即成效。
- (二) 兒歌結合基本字帶字教學對國小識字困難學生識字學習有保留成效。

### 二、建議

- (一) 識字教學之建議：
  1. 兒歌結合基本字帶字教學能提昇國小

### 識字困難學生的識字學習效果

本研究以兒歌結合基本字帶字教導國小識字困難學生識字，學生表示兒歌的歌詞可以幫助他想到字和造詞怎麼寫，他們也喜歡唱兒歌，可將每首識字兒歌記起來。因此，本研究的實驗教學得到良好的立即與保留效果，提供了識字教學另一個選擇。建議教育現場工作者，往後若有與本研究對象相似學習特徵的學生，可嘗試兒歌結合基本字帶字教學，能對學生的識字學習有所幫助。

2. 記憶力是影響識字的重要能力之一，識字教學時，可用兒歌的音樂性作為記憶策略

本研究發現「兒歌」運用在識字教學上能得到立即與保留的效果。學生在學過識字兒歌後，都能記得每一首識字兒歌怎麼唱，評量時會從兒歌裡找尋字的形音義線索，因此各項的識字能力都有所提昇。故建議對於國小識字困難學生進行識字教學時，可運用「兒歌」的音樂性作為記憶策略，「兒歌」的節奏、趣味性及反覆吟唱的特性能減少學生記憶的負擔，增進識字的表現，是值得參考的方法。

### 3. 運用基本字帶字教學加強字的形音義連結及書寫能力

兩名學生原本對於相似字或同音字的辨識與運用容易混淆，常寫不出字或缺漏部件、筆畫、造出錯誤的語詞。在經過兒歌結合基本字帶字教學介入後發現，兩名學生在各項的識字能力表現都有提昇，並能維持良好表現。因此，基本字帶字以「部件」為學習目標，有助於中文字形、音、義的連結且能減低書寫錯誤的機會。建議往後若有與本研究對象相似的識字問題學生，可運用基本字帶字教學設計，加強字的形音義連結及書寫能力。

### 4. 掌握基本字帶字識字教學原則，能提昇識字學習成效

研究者實施基本字帶字教學時，確實掌握先教導基本字的形音義，再帶出一串新的合體字的教學原則，學生透過一個熟悉的的基本字來學習所衍生出來的字族，使字與字之間的連結與關係更為深刻，能對字做有系統的組織與記憶，因此使學生的識字學習有立即、保留效果。建議實施基本字帶字教學時，必須掌握先教基本字再教合體字的原

則，對於提昇國小識字困難學生識字是有所助益的。

### 5. 識字教材呈現，應注意加強字的形音義、語詞的連結

本研究的教材利用字卡進行目標字教學，並做成可拆解部件的方式，便於學生做基本字帶字的獨體字和合體字的練習，以及字的形音義連結；另外，研究者編製識字兒歌時，每首兒歌都以故事的方式將目標字編入歌詞中，並將識字兒歌錄製成音樂檔，用 Power point 呈現兒歌歌詞和音樂，歌詞有情境脈絡又有音樂為提示，利於學生連結字義與詞義。因此，建議往後針對國小識字困難學生的識字教材呈現應注意加強字的形音義、語詞的連結。

### 6. 識字教學活動設計注重複習及評量活動的安排，監控學生的學習表現

本研究的實驗教學設計透過識字兒歌並輔以字卡、圖片、肢體動作、講解來幫助學生記憶目標字，複習階段則以遊戲如：識字兒歌接唱、閃示卡搶答的方式讓學生大量、重複的練習目標字，並從中給予學生立即的評量與回饋，獲得良好的立即與保留識字成效。故建議設計國小識字困難學生識字教學活動時，應注重複習及評量活動的安排，並隨時監控學生的表現，能促進識字學習的成效。

## （二）未來研究之建議

### 1. 可針對不同研究對象進行兒歌結合基本字帶字教學

本研究只針對兩名識字困難學生作為研究對象，建議在未來的研究可將兒歌結合基



本字帶字教學運用在不同年級或障礙的學生身上，探討識字學習成效為何，以提供教育現場工作者更多的識字教學參考。

## 2.增長研究時間

本研究僅進行十六次兒歌結合基本字帶字教學介入，並在一週後做五次的保留成效評量，無法確立學生所學的字是否已成爲長期記憶，達成長期保留成效。建議未來研究的時間可以拉長，以確切了解實驗教學的長期效果。

## 3.增加以「文」爲主的評量材料

本研究所設計的「識字學習成效評量」僅針對學生在「看字讀音」、「聽詞選字」、「聽寫國字」、「看字造詞」四個部分，侷限在單字、詞的評量，沒有涉及「文」的閱讀或寫作評量。因此建議未來的研究可加入以「文」爲主的評量，如：是否能閱讀課外讀物、是否能運用學過的字寫作，以增加字的類化與運用。

## 參考文獻

### 一、中文部分

- 方金雅（1996）。國小學生一般字彙知識、認字能力與國語文學業成就之相關研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 王惠瑩（2007）。弱勢地區幼兒識字教學之個案研究（未出版之碩士論文）。國立台東大學，台東縣。
- 王瓊珠（2001）。台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，11，331-344。
- 史惠方（2007）。精緻化識字策略對五年級識字困難兒童識字成效之研究（未出版之碩士論文）。國立台北教育大學，台北市。
- 老志鈞（2000）。掌握漢字特點的識字教學方法-分析比較。中國語文通訊，53，1-9。
- 何雅竹（2009）。兒歌教學方案對國小中度智能障礙兒童功能性詞彙學習成效之研究（未出版之碩士論文）。台北市立教育大學，台北市。
- 余嘉銘、陳驊（2009）。電腦多媒體融入集中識字教學法對補校新住民識字學習成效之研究。資訊科學應用期刊，5(2)，1-23。
- 吳芊霏（2010）。融合式小團體音樂活動對學前智能障礙兒童社會行為效果之研究（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 吳明芬（2006）。音樂活動應用於低學業成就兒童自我效能及人際關係之研究（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 吳美玲（2002）。兒歌在幼兒音樂課中的觀察與分析研究（未出版之碩士論文）。國立台灣師範大學，台北市。

- 吳璇玉(2001)。音樂活動對國小多重障礙兒童語文學習成效之研究(未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義縣。
- 呂美娟(1999)。基本字帶字識字教學對國小識字困難學生成效之探討(未出版之碩士論文)。國立台灣師範大學，台北市。
- 呂美娟(2000)。基本字帶字識字教學對國小識字困難學生識字成效之探討。*特殊教育研究學刊*，18，207-235。
- 宋筱蕙(1989)。兒童詩歌的原理與教學。台北市：五南。
- 李宏鎰(2009)。認字困難學童之文字表徵。*中華心理衛生學刊*，22(1)，51-66。
- 沈麗慧(2002)。普通班教師改善學習障礙兒童學習適應之行動研究(未出版之碩士論文)。國立台北師範學院，台北市。
- 周世珍(2011)。兒歌融入國語文識字教學之行動研究(未出版之碩士論文)。國立台北教育大學，台北市。
- 孟瑛如、張淑蘋(2003)。資源班語文教學—有趣的識字教學設計。*國教世紀*，207，31-40。
- 林仙姝(2007)。故事性兒歌及其在國小語文教學上的應用(未出版之碩士論文)。國立台南大學，台南市。
- 林依嫻(2009)。音樂活動對國小六年級學童情緒智能表現之實驗研究(未出版之碩士論文)。國立台灣師範大學，台北市。
- 林宛萱(2010)。音樂活動於腦性麻痺兒童粗大動作發展之個案研究(未出版之碩士論文)。台北市立教育大學，台北市。
- 林宜蓁(2007)。基本字帶字之電腦輔助教學對國中智能障礙學生識字能力學習成效之研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 林怡姣(2007)。多媒體教學對學習障礙兒童集中識字成效之研究(未出版之碩士論文)。國立台北教育大學，台北市。
- 林武憲(1991)。兒歌在國外、兒歌片論。載於林文寶(主編)，*認識兒歌*(70-71頁)。台北市：中華民國兒童文學學會。
- 林玫君(2005)。基本字帶字結合不同寫字策略對國小中年級識字障礙學生國字讀寫成效之研究(未出版之碩士論文)。國立台北師範學院，台北市。
- 林婉瑜(2006)。兒歌結合字卡教學方案對國小二年級學習障礙兒童認字學習成效之研究(未出版之碩士論文)。台北市立教育大學，台北市。
- 林淑珍(2003)。兒歌音樂性研究(未出版之碩士論文)。國立台東大學，台東縣。
- 林堤塘(2006)。綜合基本字帶字與部件識字教學法對閱讀困難學童識字學習成效之研究(未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義縣。
- 林堤塘(2010)。學習障礙學童識字教學策略與成效。*國民教育*，50(6)，98-109。
- 林麗玉(2010)。英語歌謠韻文對國小學童音韻覺識與識字技巧之效益研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 邱明秀(2004)。中文部首分色識字教學法對國小識字困難學童教學成效之研究(未出版之碩士論文)。中原大學，桃園縣。
- 邱冠福(2003)。台灣閩南語童謠之研究(未出版之碩士論文)。國立台南大學，台南市。

- 侯惠雯(2005)。字頻高低、部件位置與聲韻一致性對識字困難兒童在「基本字帶字」學習成效之比較研究(未出版之碩士論文)。國立台北師範學院,台北市。
- 侯雅齡(2003)。語文學習困難學生的教學策略-語言經驗法及集中識字教學的應用實例。屏師特殊教育,7,24-31。
- 宣崇慧(2008)。直接教學模式對不同認知問題識字困難學童學習成效及其相關因素之研究(未出版之博士論文)。國立台灣師範大學,台北市。
- 宣崇慧、盧台華(2010)。直接教學法對二年級識字困難學生識字與應用詞彙造句之成效。特殊教育研究學刊,35(3),103-129。
- 洪育慈(2002)。多媒體兒歌對國小低年級智障伴隨語障學生詞彙教學成效之研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學,彰化縣。
- 洪儷瑜、黃冠穎(2006)。兩種取向的部件識字教學法對國小低年級語文低成就學生之成效比較。特殊教育研究學刊,31,43-71。
- 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(2003)。國小四年級閱讀困難學生識字相關因素及不同識字教學策略之教學成效比較研究。屏東師院學報,19,177-216。
- 孫佩雯(2008)。奧福音樂治療對國小 ADHD 學童注意力教學成效之研究(未出版之碩士論文)。銘傳大學,台北市。
- 孫宛芝(2004)。基本字帶字電腦輔助教學對國小識字困難學生之識字成效研究(未出版之碩士論文)。國立台北師範學院,台北市。
- 孫宛芝、楊宗仁、梁直青(2007)。基本字帶字電腦教學對學習困難學童教學成效之個案探究。特教論壇,2,40-55。
- 張田若、陳良璜、李衛民(2000)。中國當代漢字認讀與書寫。四川:教育出版社。
- 張希如(2009)。國小普通班綜合性音樂活動對輕度智能障礙學童社交技巧之影響(未出版之碩士論文)。台北市立教育大學,台北市。
- 張芳瑜(2005)。探討音樂治療對改善機構失智長者問題行為之成效(未出版之碩士論文)。國立台北護理學院,台北市。
- 張清榮(1991)。兒歌的音樂性初探。載於林文寶(主編),認識兒歌(88-92頁)。台北市:中華民國兒童文學學會。
- 張維真(2004)。兒歌圖畫結合部首歸類識字教學對識字困難學童學習成效之個案研究(未出版之碩士論文)。國立屏東師範學院,屏東縣。
- 教育部(2000)。國小學童常用字詞調查報告書。台北市:教育部。
- 教育部(2001)。國民中小學九年一貫課程綱要。台北市:教育部。

- 教育部(2011)。國民中小學九年一貫課程綱要語文學習領域(國語文)修訂說明 2011.07.30。取自 [http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site\\_content\\_sn=15326](http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site_content_sn=15326)
- 許家綺(2008)。基本字帶字教學法與一般識字教學法對國小二年級識字困難兒童學習成效之研究(未出版之碩士論文)。國立台北教育大學,台北市。
- 許嘉芳(2000)。基本字帶字加部首表義教材對國中輕度智能障礙學生識字成效之研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學,高雄市。
- 許嘉璐(1995)。漢字結構的規律性與小學識字教學-兼評幾種小學識字法。載於第一屆小學語文課程教材教法國際學術研討會論文集(401-411頁)。台東縣:國立台東師範學院。
- 陳正治(2007)。兒歌理論與賞析。台北市:五南。
- 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(未出版之碩士論文)。國立台灣師範大學,台北市。
- 陳姮琳(2008)。台灣1987-2007年音樂治療相關研究之碩士論文內容分析(未出版之碩士論文)。台北市立教育大學,台北市。
- 彭志業(2003)。基本字帶字教學與重複閱讀識字教學對國小學童識字成效差異之研究(未出版之碩士論文)。國立新竹師範學院,新竹市。
- 鈕文英、吳裕益(2011)。單一個案研究方法與論文寫作。台北市:洪葉文化。
- 黃沛榮(1996)。漢字部件教學法。華文世界, 81, 57-62。
- 黃秀霜(2001)。中文年級認字量表指導手冊。台北市:心理。
- 黃怡芬(2009)。多媒體教學對國語成就低落原住民兒童集中識字成效之研究(未出版之碩士論文)。國立台北教育大學,台北市。
- 黃瑞枝(2002)。識字教學的有機策略。國教之友, 54(1), 3-10。
- 黃道賢(2003)。增進識字困難學生識字學習之探討(未出版之碩士論文)。國立台北師範學院,台北市。
- 塗秋薇(2005)。部首帶字識字教學法對國小識字困難學生識字學習之成效(未出版之碩士論文)。台北市立教育大學,台北市。
- 楊惠蘭(2007)。兒歌結合部首識字教學對弱勢幼兒識字能力影響之研究(未出版之碩士論文)。國立台東大學,台東縣。
- 廖傑隆、何英奇(2006)。集中識字教學法對國小四年級學生增進一般字彙知識表現的效果之研究。中臺學報, 18(1), 133-165。
- 劉欣惠(2009)。字族文識字教學對國小識字困難學生生字學習成效之探究(未出版之碩士論文)。國立台中教育大學,台中市。
- 潘葉榮(2006)。運用兒歌融入一年級國語科實施修辭教學之研究-以台北縣永定國小一年級為例(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學,新竹市。
- 蔡尙志(1982)。兒童歌謠與兒童詩歌研究。嘉義師專學報, 12, 167-173。

- 盧文偉(2007)。電腦化兒歌識字教學對國小學習障礙學生識字學習成效之研究(未出版之碩士論文)。國立台中教育大學,台中市。
- 盧彥蓁(2009)。音樂活動對融合班中發展遲緩兒的語言表達能力之研究-以兩位發展遲緩幼兒為例(未出版之碩士論文)。朝陽科技大學,台中市。
- 賴惠鈴、黃秀霜(1999)。不同識字教學模式對國小學生國字學習成效研究。*初等教育學報*, 12, 1-26。
- 戴汝潛、郝家杰(1997)。識字教學改革一覽。*人民教育*, 1, 32-33。
- 薛惠貞(2006)。客家兒歌及童謠應用於教學之行動研究-以宜蘭一所國小社團教學為例(未出版之碩士論文)。國立花蓮教育大學,花蓮縣。
- 鐘淑慧(2005)。基本字帶字教學結合象形文字圖示法對國小三年級識字困難學生識字成效之探討。*台東特教*, 22, 23-32。
- 藍正發(2007)。以英文兒歌律動實施國小二年級英語補救教學之行動研究(未出版之碩士論文)。國立台北教育大學,台北市。
- 羅美蘭(2002)。教師信念與音樂智能對兒歌韻文教學之影響(未出版之碩士論文)。國立台北師範學院,台北市。
- 蘇孟萃(2011)。音樂輔導活動方案提升中高齡者自我概念與人際關係之研究(未出版之碩士論文)。國立中正大學,嘉義縣。
- ## 二、英文部分：
- Bryant, P. E. , Bradley, L. , Maclean, M. and Crossland, J. (1989). Nursery rhymes, phonological skills and reading. *Journal of Child Language*, 16, 407-428 doi:10.1017/S0305000900010485
- Borling, J.E.(1981). The effects of sedative music on alpha rhythms and focused attention in high-creative and low-creative subjects. *Journal of Music Therapy*, 18, 101-108.
- Eppler, M.(1997). Achievement motivation goals in relation to academic performance in traditional and nontraditional college students. *Higher Education*, 38(5), 557-574.
- Eunmi, E. K. (2007). Effect of Rhythmic Auditory Stimulation on Gait Performance in Children with Spastic Cerebral Palsy. *Journal of music therapy*, 44(3), 198-216.
- Gregory, D. (2002). Music listening for maintaining attention of older adult with cognitive impairment. *Journal of Music Therapy*, 39(4), 244-264.
- Prinsley, M. (1986). Music therapy in geriatric care. *Australian Nurse Journal*, 15(9), 48-49.

# **The Effects of Nursery Rhymes Combining with Chinese Stem-Deriving Instruction toward Two Elementary School Students with Word-Recognition Difficulty**

**Yue-Yu Lin**

Chiayi Datong Elementary School

**Ming-Sung Liu**

National Taitung University

## **Abstract**

The purpose of this study was to explore the effects of the nursery rhymes combining with Chinese Stem-Deriving instruction for two elementary school students with word-recognition difficulty. The experiment adopted withdrawal designs of the single subject research (A-B-A'). Visual analysis and C statistical validity were used to explain the results and the learning effects.

The results of the study were summarized as followings:

- 1.The nursery rhymes combining with Chinese stem-deriving instruction had immediate effects on improving the performance of word-reading, listen-n-choose, listen-n-write and word formation toward both of the students.
- 2.The nursery rhymes combining with Chinese stem-deriving instruction had retaining effects on improving the performance of word-reading, listen-n-choose, listen-n-write and word formation toward both of the students.

Keywords: Nursery Rhymes, Chinese Stem-Deriving Instruction, Students with Word-Recognition Difficulty