

國立臺東大學特殊教育學系，特殊教育中心
特殊教育學術研討會論文集，民 96，13-34 頁

運用「遊戲式教學法」提升識字困難學生 識字學習成效之行動研究

江妮穎

澎湖縣赤崁國小

摘 要

在語文的學習領域中，閱讀是極重要的基本技能，但很多研究發現，學童在閱讀上出現困難，往往導因於識字困難；而識字困難造成他們在各科的學習上出現極大的困難，以致於他們經常是教室中的陪讀者，而缺少學習的動機。

本文旨在探討研究者所任教的班級中，有一名學童在各科學習上出現極端被動的學習情形，歸納其原因為識字困難情形嚴重，對文字多、段落多的文章極具排斥的心態，因此研究者嘗試運用現代詩的文章，以遊戲式的教學方法，來提升該生的學習動機並探討其識字學習成效。研究結果發現該生能在語文科中獲得成功的經驗，並將此運用在其他科目的學習活動中。

關鍵字：遊戲式教學法、識字困難、識字學習成效、行動研究

緒 論

一、研究動機

在日常生活中，閱讀活動是不斷發生的，不論是讀一本書、一份報紙、一張廣告單、一個招牌或聆聽廣播、宣傳車，甚至購買商品時閱讀商品名稱及內容物成份標示、道路上商店招牌、電視中的字幕、乘車時所需參考站牌的公車路線圖等等，都是最常使用的閱讀活動。所以，閱讀是人類獲得知識的重要管道之一。在學校教育中，語文是一切學科的根基（羅秋昭，民88a；湯治平，民90），閱讀的學習活動對國小學童來說，實屬重要基本智能之一，扮演著非常重要的角色。

學生在閱讀之前必須先學會識字，如果識字發生了困難，對閱讀和其他科目的學習將有嚴重的阻礙。因此，在閱讀中扮演著重要且不可或缺的角色，而識字教學則是教師不可忽視的重要課題。在特殊教育的領域中，約有80~90%的學習障礙學生有閱讀困難的問題（Bender, 2001；Lerner, 2003）；而學習障礙學生與一般學生之間最明顯的差異，就是語文中常用字的識字率和基礎閱讀（劉京海，民88）。此外，陳英三（民70）也分析出學童閱讀能力低落的原因，可能是因為懂的詞彙太少，或是讀字能力低落的緣故。因此，如果能夠解決識字問題，閱讀的問題必然可以迎刃而解，對於閱讀障礙的學生，識字補救教學的必要性可見一斑。

在研究者任教的特教班級中，於九十三及九十四學年度曾替一名由普通班轉介而來的學生實施語文科補救教學，該生在九十三學年度時，接受一週五節的語文課，數學方面仍可和同學一起學習；但在九十四學年度，由於識字量低，在閱讀上出現嚴重的困難，因此各科的學習嚴重落後同年齡的學童，於是接受語文

及數學兩科的補救教學（每週各三節），但由於該生學習動機低落，缺課情形嚴重，因此學習一直未見進步。該生在識字學習方面，注音符號認讀成效不佳（37個注音符號只能認出19個），生字認讀能力成效低落，缺乏將字自動化的過程，也缺乏理解的能力，習寫時常出現顛倒字、筆順及錯誤字（多是虛構的字），在學習態度上，常表現出不耐煩、抗拒及排斥的情形，課程結束後，不僅是學習者毫無所獲地回到原班去，更是令教學者感到無比地挫敗。

在不斷地思索及探究該生的學習狀況，發現其學習困難導因於識字方面出現嚴重困難，因此識字教學為其進行補救教學的首要問題。為了嘗試解決研究者在教學實務上所遇到的困難，進而提升該生識字之學習成效，研究者參考過國內外的研究及書刊後，嘗試使用「遊戲式教學法」的教學策略來進行本研究。

二、研究目的與研究問題

基於前述的理由，本研究欲探討採用「遊戲式教學法」對國小識字困難學生識字學習的成效，其研究目的如下：

（一）探討遊戲式教學法對國小識字困難學生識字學習的立即成效。

（二）探討遊戲式教學法對國小識字困難學生識字學習的短期保留成效。

（三）提供的教學案例，作為特殊教育語文科補救教學設計及後續研究之參考。

根據研究目的，本研究的待答問題如下：

（一）使用遊戲式教學法對國小識字困難學生識字學習是否能達到的立即成效？

（二）使用遊戲式教學法對國小識字困難學生識字學習是否具有短期保留成效？

（三）使用遊戲式教學法對國小識字困難學生識字學習的學習成效是否具有社會效度？

三、名詞解釋

（一）遊戲式教學法

指教學者依據遊戲理論及識字教學策略，在語文課中所進行之教學活動，進而提升學童對字的理解力及熟練度。本研究根據識字教學策略及學習目的不同而進行兩類遊戲教學方式，分別為「字音與字形」配對遊戲（如投擲找字）及「字音、字形與字義」配對遊戲（撲克牌集點）。

（二）識字困難學生

識字困難學生係學習障礙中的一類，指的是智力正常或在正常程度以上，但識字能力有明顯困難者，並排除障礙因素及環境因素所造成的結果。依照上述標準，本研究稱識字困難學生，係取自澎湖縣某國小一名四年級學生，篩選標準為「魏氏兒童智力測驗第三版」的得分在七十分以上，其識字能力在黃秀霜（民90）中文年級認字量表測得的認字年級低於就讀年級兩個水準以上者，且其障礙非直接導因於感官缺陷、情緒困擾、文化環境不利或不當的教學等因素所致。

（三）識字學習成效

陳弘昌（民80）認為學童學過中文字以後，應一見字形，就能讀出該字詞正確的讀音，能看懂該字所表示的意義，方為識字。本研究的識字學習成效，係指受試者在研究者自編的「識字學習成效評量」的得分表現，包含立即成效和保留成效。

1. 識字學習的立即成效：係指受試者於每單元識字教學後，實施「識字學習立即成效評量」，研究者將其「看字讀音」、「看字寫部首」、「聽寫」及「造詞」等分測驗及整體表現的答對題數百分比記錄下來，詳細評量方式請參閱第參章。

2. 識字學習的保留成效：指的是識字學習的短期保留成效。短期保留於每個單元教學結束兩週後實施，共四次，實施研究者自編的「識

字學習保留成效評量」，研究者將其在「看字讀音」、「看字寫部首」、「聽寫」及「造詞」等分測驗及整體表現的答對題數百分比記錄在評量單中，詳細評量方式請參閱第參章。

（四）社會效度

本研究所指的社會效度為研究者在研究過程中，透過課堂觀察的資料中來分析受試者是否能提升其學習動機以及增進其專注力，並探討「遊戲式教學法」是否能作為語文科補救教學的參考。

四、研究限制

本研究屬於教學現場實驗教學之行動研究，在時間與人力的有限條件下，有以下的限制：

（一）研究對象

本研究以澎湖縣某國小一名四年級學習障礙之識字困難學生為研究對象，因此研究結果不適於推論至其他學齡、地區、不同程度之識字困難學生。

（二）研究方法

本研究採單一受試法來進行研究，雖然研究結果顯示「遊戲式教學法」對國小識字困難學生的識字學習，具有立即與短期保留成效，但無法確定其效果是否優於其他教學法。

（三）教學方法

本研究根據遊戲教學理論來設計教學活動，並由研究者親自實施教學，教學設計上較偏重字彙知識的教學，重點在教導受試者熟練每一單元中的生字，另外，也利用了增強的策略來強化教學效果，但本研究並未探討「增強策略」對實驗教學的影響程度。

文獻探討

一、識字教學的相關研究

根據美國精神疾病診斷手冊第四版，閱讀

障礙（reading disorder）的定義為：（1）在唸字音及閱讀理解程度的相關個別標準化測驗中，閱讀表現顯著低於預期應有程度，此預期程度乃基於受測者之生理年齡，個別測驗智能，及與其年齡相符的教育程度而設定；（2）前述之閱讀障礙顯著妨礙其學業成就或日常生活中需要進行閱讀能力的活動；（3）即使有感官方面的缺陷，此閱讀困難發生的情形也遠較其感官缺陷所引起的閱讀障礙更為嚴重。據此定義，影響閱讀能力的因素應為字的辨識與理解兩項（孟瑛如，民88）。

而不同的研究者對閱讀能力也有不同的詮釋，如：眼動幅度、口頭報告、思考等（Kieras & Just，1984），也有學者提出了不同的理論與模式，如由下而上（bottom-up），由上而下（top-down），互動模式（interaction）（Rayner & Pollatsek, 1989），而這些模式基本上都包括了字的辨識與理解兩方面，因而在閱讀能力的補救教學應以字的辨識與閱讀理解為主。近來關於識字補救教學的研究相當豐富，而各篇研究雖然因為研究方法相異而對識字困難者的出現率提出不同的結果，但是識字困難學童在閱讀成就表現低落的情形，終究是許多學者及教育工作者所重視的議題。

識字困難學童的閱讀能力缺陷，不僅影響其早期的學科學習及校外活動的參與，也可能持續地影響其未來的閱讀能力。更有學者指出早期被鑑定為閱讀障礙的兒童中有74%的兒童到了五年級仍然被鑑定為閱讀障礙（Stanovich & Seigel, 1994），而追蹤研究過去曾經在學習歷程中有閱讀困難的成人，卻發現閱讀障礙的情形可能會伴隨終身（Korhonen, 1995）。不過，Sofie 與 Riccio（2002）認為雖然閱讀障礙可能長期困擾兒童的閱讀學習，但是如果閱讀障礙兒童接受正確的鑑定與診斷，並獲得適切的教學介入，或許可以降低或減緩他們的閱讀障礙情形。

國內在識字教學方面，引進不少新的教學方法，進行一些實驗教學，都有不錯的成效。劉秀丹、劉俊榮（民90）曾蒐集21篇與識字教學相關的研究，以敘述性評論、整合分析的方式探討國內有關識字教學的成效，結果發現這些研究有幾項特點：

（一）研究對象多以低成就、學習障礙（語文障礙）學生為主。

（二）教學方式以一般字彙知識、集中識字為主。

（三）教學時間平均為 19 節。

（四）在教學成效方面，無論是以量的統計或質的歷程來分析，識字教學都有不錯的成效。

綜上所述，識字教學的重要性是不容忽視的，解決了識字問題，就可以解決閱讀問題。因此本研究將探討學童在運用遊戲式教學法的語文活動中，能否提升其識字方面的學習成效，期能作為未來識字補救教學策略之參考。

二、傳統教學法的意義及優缺點

（一）意義

傳統教學法是指教師講解和學生聽講與練習的教學。它的主要活動是教師依教學進度，把課本內容依序講解給全班學生聽；學生則經由上課專心聽講或練習，以及課後的溫習來熟練課本與教師所講授的知識內容。必要時，教師會補充許多教材或經由考試增加許多練習的機會（張靜馨，民85）。

（二）優點

1. 簡單方便：教師依照教材進度，講解清楚即可。

2. 經濟快速：可以大班上課，而且一節課可以講解很多的內容與技巧。

3. 省時省事：教師直接講解結果，可以節省很多學生摸索的時間。

4. 應付考試：只要針對考題類型加上大量

反覆練習，對任何考試均有一定的效果，特別是針對需要記憶事實或熟練技巧的考題尤其有效。

（三）缺點

1. 效率低：學習過程中，教師時常要講解很多次，而學生要不斷地精熟練習才能達到教學效果。

2. 效期短：教學效果非常短暫，學得快，忘得也快。

3. 範圍小：傳統教學適用的範圍很有限，較適合前段學生或程度高且意願強的學生。

由此可知，在傳統教學的教室裡，教師是權威，學生只是無知的個體。而教學「關心的」是教學進度，教了多少，不是學生了解多少或懂了多少；「在意的」是結果是否正確，不是結果怎麼來或是什麼意思（張靜馨，民85）。學生處於被動的地位，時常使得識字困難學生無法提起學習動機。

三、遊戲式教學法的意義、優點及侷限處

（一）意義

遊戲教學法是指教師在教學活動中，透過各類與教學活動結合的遊戲，使學生增加其學習動機，進而促進學習的效果。Vygotsky（1978）認為藉由遊戲，兒童能透過想像去滿足現實生活中不能滿足的欲望，所以遊戲不僅能增進兒童情緒的發展，更能增進思考的發展。

（二）優點

1. 激發學習動機：

遊戲之所以吸引人是因為：（1）遊戲活潑有變化（2）遊戲帶有機運性與趣味性（3）遊戲極具挑戰性與競爭性（4）遊戲結合學生的生活情境與經驗。因此透過適當的遊戲，能使學生非常投入，而忘掉是在「上課」。

2. 從具體經驗建構其基本概念及技巧：

基本的概念來自具體的經驗與意義，並且

用各種抽象的符號來加以表徵。在生活上的具體應用與意義，使學生感覺學習是「有用處」的。

3. 培養解決問題的能力：

「遊戲教學法」符合「建構主義」的精神。在遊戲的過程中，學生必須運用既有的知能來使自己在遊戲中獲勝。在每一個遊戲中，學生都必須自己思考如何獲勝，而且沒有一定的模式可以遵循，教師也不會事先告知要如何獲勝。

4. 建立自信：

每一個人都需要成功的經驗，才能激發出接受挑戰的勇氣，遊戲教學法，每一節課都能給部分人成功的經驗（獲勝）。更重要的是，在不同的遊戲裡，學生都有機會獲得成功的經驗，不會只是少數人的天下。分組的競賽讓同組的學生都感受到成功的喜悅，而機運的因素更使得每一個學生多少都會有成功的機會，不會只是在看實力強的學生在表現。

5. 提供即時回饋：

多數的遊戲過程中，學生的表現都可以立即得到回饋。在「組內個人競賽」的遊戲中，學生之間彼此可以互相檢查、互相批改、互相監督，結果造成立即的回饋效果，學生可以立即知道自己的錯誤。而在「組際競賽」的遊戲中，教師也有機會檢查各組學生的表現。有時，教師根本不需要直接指出錯誤，因為在競賽的情況下，學生自然會指出別組的錯誤。因此，教師可以瞭解每一位學生的概念是否有任何錯誤，並一一提供立即的學習輔導。

6. 教學效果好、效率高：

在遊戲中，每一個學生都用心投入、積極思考，浪費掉的時間就少。而在任何教學活動中，如果「多數人在多數時間裡都在用心思考」，教學效果必定好，效率也必定高，遊戲教學法就是這條定律的化身，當然，前提是遊戲要設計得好。

（三）侷限處

1. 秩序問題：

在遊戲進行中，有時學生因為很投入在遊戲的情境中，情緒難免比較高昂，聲音也會大起來，教師其實很難要求學生克制興奮的心情。

2. 個別差異：

任何班級都有個別差異的問題，這是教師無法逃避的事實，而如何克服個別差異，可能是任何班級教學中最大的挑戰。不管教師採用什麼教學方法，一個班級裡總有少數學生跟不上，也不易參與多數的活動。

教師在採用遊戲教學法時，可以朝下列方向努力：

（1）在遊戲的設計上下功夫，多設計一些可以兼顧個別差異的遊戲。

（2）如果場地與資源適合，教師可以讓不同程度學生玩不一樣的遊戲。

（3）在有些遊戲中，教師可以把學生均勻分組，讓程度好的學生照顧程度比較不好的學生。

（4）讓有些遊戲帶有機運的成分，使程度差的學生也有獲勝的機會，以提高他們參與遊戲的動機。

（5）級任導師可以利用作業指導時間進行個別指導與補救教學，以縮短個別差異。

3. 學生互動關係：

在遊戲教學法中，常進行競賽，但是有競賽就會有輸有贏，有時會造成學生過分計較輸贏，或是用投機取巧的方式求勝。

而要改進這個問題，可以朝以下幾個方向來努力：

（1）教師必須不斷引導學生合作的方法，耐心培養學生的合作精神，並把合作精神的培養視為一項重要的教學目標。

（2）教師應盡量讓每一組或每一個人都有獲勝的機會，以減少彼此之間過分激烈的競爭。

（3）競爭與合作間之間要適度平衡。

（4）以「惠而不惠」的獎勵學生，讓學生從遊戲本身得到樂趣，引導出參與的內在動機，而不要太過增強學生的外在動機。

（5）採用不同的計分、給分或給獎，讓學生了解輸贏並非絕對，真正地參與遊戲，樂在其中，比較重要（蘇慧貞，民 87）。

（6）Orlick（1978）指出有三種類型活動可以實施：

A. 無失敗者的活動：將活動的目標放在挑戰，而不是與他人對抗。

B. 積分的活動：與隊友合作共同達成預定的目標，或刷新記錄。

C. 輪換的活動：不強調各隊成敗，經常互換成員，兒童不固定於任一隊中。

綜上所述，為了改善傳統教學法靜態及操作機會少的缺點，本研究在語文科的教學中，欲嘗試使用遊戲式教學法來教學。期許能透過各種遊戲或活動來達到教學的目的，教學活動呈現活潑、動態的方式，讓學生透過操作（實作）來達到學習效果，而遊戲教學法的使用，使得課堂變得輕鬆、活潑，不再沈悶、無朝氣，在遊戲式教學中，研究者也將控制秩序、個別差異及學生互動關係等侷限之處。企盼本研究能利用「遊戲式教學法」來提升識字困難學生的識字學習成效，進而解決教學者在教學中所遇到的難題。

研究設計

一、研究對象

受試者的基本資料，如表 1 所示。

由表中資料可知，受試者屬於智力正常，亦即在魏氏兒童智力量表第三版中測驗結果之全量表在 70 以上；但識字能力落後，亦即在黃秀霜（民 85）中文年級認字量表測得的年級低於就讀年級二個年級以上者。

表 1 受試者基本資料

受試者	小堂(化名)
性別	男
年級	四
實際年齡	9歲2個月
魏氏兒童智力測驗	
全量表智商	76
語文智商	80
作業智商	77
中文年級認字量表	22分
百分等級	1
年級水準	0.9
注音符號認讀測驗通過比率	19/37

二、研究工具

(一) 魏氏兒童智力量表第三版

魏氏兒童智力量表第三版(The Wechsler Intelligence Scale for Children-Third Edition), 簡寫為 WISC-III, 由陳榮華(民 86)所翻譯並編修, 用來診斷 6-16 歲的學生和青少年的智力, 以個別的方式施測, 測驗內容分為語文量表、作業量表兩大部分, 二者合計成為全量表分數, 即整體的智力成績, 而語文量表 4E2D 分為常識、類同、算術、詞彙、理解、記憶廣度六個分測驗; 作業量表則分為圖畫補充、符號替代、連環圖系、圖形設計、物型配置、符號尋找及迷津等七個分測驗。另外, WISC-III 還提供四種因素指數分析, 其表示方式和智商指數相同, 係以 100 為平均數, 15 為標準差。根據台灣樣本施測結果, 各年齡組分測驗之折半信度從 .61 到 .97 之間, 平均折半信度係數語文分量表為 .95, 作業分量表 .91, 全量表為 .96。各分測驗校正過後之重測信度, 在 .55 到 .96 之間, 兒童語文分量表在 .75 到 .96 之間, 作業分量表在 .55 到 .82 之間。本研究使用此測驗來排除學生智能因素造

成的語文學習成績低落。

(二) 中文年級認字量表

黃秀霜(民 85)針對中文認字能力之評量, 編製出台灣第一份中文年級認字量表, 其目的在評量國小一年級至國中三年級學生, 以看字讀音的方式評量沒有上下文脈絡下的認字能力, 並深入診斷學生之念錯音組型, 供教師編製補救教學策略之依據。信度方面, 重測信度為 .81-.95 ($p < .001$), 內部一致性信度為 .99 ($p < .001$), 折半信度為 .99 ($p < .001$)。效度方面, 以年級差異作為建構效度的依據, 各年級在本量表的得分依年級而遞升, 可見本測驗建構效度不錯。本量表與在校國語科成績之相關係數介於 .36 ($p < .05$)-.76 ($p < .001$) 之間, 呈現中度至高度之關聯。

(三) 識字學習成效評量

「識字測驗」係研究者自編, 目的是為了瞭解受試者在實驗教學階段識字學習成效的變化情形。「識字測驗」包含了「看字讀音」、「看字寫部首」、「聽寫」及「造詞」等四個分測驗。

三、研究方法

(一) 實驗設計

本研究設計分為 A-B-A1 三個階段, 分為基線階段(A)、處理階段(B)和保留階段(A1)。在基線階段中實施一般識字教學法, 並做「識字學習成效評量」, 以評估學生原有識字能力, 至少三次, 直到基線階段穩定後才進入處理階段(B)。處理階段中實施「遊戲式教學法」共四個單元, 每單元四節, 每節 40 分鐘, 在單元結束後, 隨即進行立即性評量, 並在兩週後實施短期保留評量, 以瞭解實驗教學維持效果。

本實驗教學及評量日期, 詳如下表 3-2:

表 3-2 教學暨評量日期一覽表

教學日期	教 學 內 容	評量日期	評 量 內 容
95/9/1-95/9/4	試探性教學	95/9/5-95/9/8	基線期評量
95/9/11-95/9/18	單元一：寄居蟹	95/9/18	單元一立即評量
95/9/19-95/9/26	單元二：九孔	95/9/26	單元二立即評量
95/9/28-95/10/5	單元三：柚子	95/10/2	單元一短期評量
95/10/9-95/10/17	單元四：寶螺	95/10/5	單元三立即評量
		95/10/12	單元二短期評量
		95/10/17	單元四立即評量
		95/10/19	單元三短期評量
		95/10/31	單元四短期評量

(二) 教學程序

研究者搜尋網路及報章雜誌的語文教材後，選擇用國語日報週刊中，林良先生的童詩來當作學生認字的教材，而篇目則是依據孩童所處的生活及社區環境為主，常用字為輔來選擇。其教學的程序如下所述：

利用工作分析的方式，分為五個步驟來教學：

1. 短文朗誦

發給學生課文，教師先讀一次，然後再請學生跟著讀一次。

2. 短文講解及背誦

教師講解文章大意，並和學生一起分享關於文章主題的各樣事件，然後請學生將文章背誦下來。

3. 認讀生字

教師圈選生字，並根據造字筆畫請學生跟著書寫一次，然後，請學生自行書寫一次，並讀出此字的發音。

4. 部首及造詞

讓學生猜字的部首，若學生猜不出來，教師提示，並告知字與部首的關係，加強對字的認知，然後讓學生依據該字說出一個造詞。

教師發下學習單，請學生將生字及部首寫在學習單上，並仿寫出造詞，再請學生唸過一次。

5. 進行遊戲教學

利用各種遊戲，加強學生對字的理解力及熟悉度，如：

(1) 投擲找字：

將字卡張貼在白板上，並給學生一顆球（可黏在白板上），請學生根據教師所讀出的字音，找出正確的字，答對後給予一枚硬幣當獎勵品，全部結束之後，統計硬幣數，並根據此給予增強物。

(2) 撲克牌集點：

教師閃示字卡，讓學生先讀出字音，再請學生於白板上寫出生字、部首及造詞，若學生書寫正確，即可抽三張撲克牌，累計到最後再計算全部撲克牌的點數，並根據此給予增強物。

(3) 生字賓果遊戲：

將全部的生字寫在九公格中，若生字未滿九個，其餘的空格可填入語詞，與教師猜拳，贏者可以先喊格中任何一個生字或語詞，先完成四條線者即贏得比賽，獲勝者給予增強物。

在處理期（B）階段教學中利用增強策略來強化教學效果，而在保留期（A1）階段中撤除增強策略，本研究使用的增強策略如下說明之：

(1) 贏得一次比賽即可在當天的聯絡單上蓋上三個獎勵章，即可換得一張榮譽卡張貼在班級榮譽榜中。

(2) 累積到十張榮譽卡即可參加「神奇洞洞樂」活動，可抽獎一次，並在集點卡上蓋一個章。

(3) 集點卡累積五個章之後，可以跟教師換取一張「丁香卡」，在學期末時可換取獎品。

(三) 評量方式

本研究的識字測驗分為四類題型：「看字讀音」、「看字寫部首」、「聽寫」及「造詞」，並透過立即評量和短期評量來獲得受試者的識字學習成效，以下分為兩部分，並詳細論述之：

1. 立即成效評量：在教學結束後，研究者將生字書寫於空白的紙張上，為該單元的字卡，並進行立即成效評量，在測驗方式上，「看字讀音」、「看字寫部首」可以一併進行；而「聽寫」和「造詞」可以一併進行，但要注意的是「聽寫」不可和「看字讀音」或「看字寫部首」一起進行。各分測驗評量方式及整題評量說明如下：

(1) 看字讀音：研究者將字卡張貼在白板上，請受試者讀出字音，如：居----ㄐㄩ。

(2) 看字寫部首：研究者將字卡張貼在白板上，請受試者在白板上寫出正確的部首，如：居----尸。

(3) 聽寫：研究者讀出字音，請受試者將正確的字形寫在白板上，如：ㄐㄩ----居。

(4) 造詞：在「聽寫」的測驗中，若受試者已將正確的字形寫出來，研究者再請受試者依據生字在白板上寫出或說出一個造詞，如：ㄐㄩ----居----居住。

(5) 整體評量得分：研究者將受試者以上四項分測驗的答對百分比填寫在記錄單中，而整題的評量得分為四項分測驗的平均得分，以百分比來表示。

2. 短期保留成效評量：在教學結束兩週後，進行短期保留成效評量，教師將自編的「評量單」發給學生書寫，試卷共分為兩頁，第一頁為「看字讀音」和「看字寫部首」兩大題型；

第二頁則為「聽寫」和「造詞」，需注意的是，兩張試卷不可同時發給學生，以免造成考題互相干擾的結果。各分測驗及整體評量說明如下：

(1) 看字讀音：研究者口頭說明第一大題的答題原則，請受試者看字讀出該字的正確字音，研究者並將其答題過程記錄在評量單中，如：居----若受試者讀出「ㄐㄩ」，則在評量單中畫出「○」，表示正確。

(2) 看字寫部首：研究者口頭說明第一大題的答題原則，請受試者看字寫出該字的正確部首，如：受試者若看到「居」而寫出「尸」，則該題為正確。

(3) 聽寫：研究者讀出字音，請受試者將正確的字形寫在評量單上，如：ㄐㄩ----居。

(4) 造詞：在「聽寫」的測驗中，若受試者已將正確的字形寫出來，研究者再請受試者依據生字在評量單上寫出一個造詞，如：ㄐㄩ----居----居住。

(5) 整體評量得分：研究者將受試者以上四項分測驗的答對百分比填寫在記錄單中，而整題的評量得分為四項分測驗的平均得分，以百分比來表示。

四、資料整理與分析

本研究採用單一受試研究方法 (single subject research design)，資料採用目視分析法 (visual analysis) 進行資料處理，將受試在基線期階段四次評量、處理期階段四次評量，以及短期保留階段四次評量之通過百分比，以曲線方式呈現出各階段之變化情形。此外，並將曲線圖上的資料作成分析摘要表，藉以比較其在基線期階段 (A)、處理期階段 (B)、短期保留階段 (A1) 間之差異。另外，實驗期間研究者透過實驗情境觀察，記錄受試者上課反應及其他的行為表現，以質的描述來作為教學介入成效之佐證。

結果與討論

一、整體表現之成效分析

受試者在識字測驗整體通過百分比曲線圖如圖 1，階段內變化摘要如表 3 及階段間變化摘要如表 4 所示，以下就上述圖表加以分析說明。

受試者在基線期（A）於識字測驗整體通過百分比介於 19.1%~27.7%之間，該階段水準平均值為 16.28%，在介入「遊戲式教學法」

後，其識字測驗整體的通過百分比隨之增加（63.8%~84.3%），並呈現正向的進步趨勢，其處理期（B）的階段水準平均值為 75.52%，與基線期（A）的階段水準平均值差異為 36.1%，重疊百分比為 0%，表示「遊戲式教學法」實施後，受試者的識字學習成效有顯著的進步。保留期（A1）的水準範圍為 94.4%~100%間，該階段的水準平均值為 96.75%，比處理期高了 10.1%，重疊百分比為 100%，表示維持效果良好。

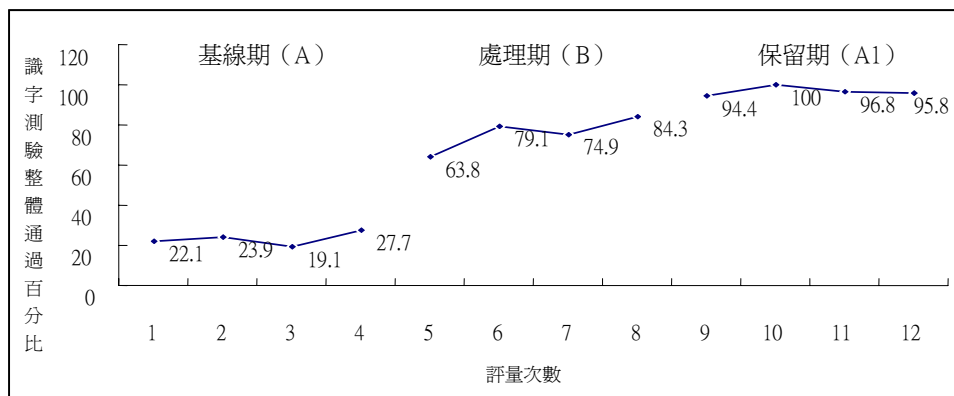


圖 1 識字測驗整體通過百分比曲線圖

表 3 受試者「整體表現」階段內之目視分析摘要表

各時期	基線期	處理期	保留期
階段內比較	A	B	A1
階段的長度	4	4	4
估計趨勢	— (=)	/ (+)	— (=)
水準範圍	19.1%~27.7%	63.8%~84.3%	94.4%~100%
水準平均值	16.28%	75.52%	96.75%

註：1. 估計趨勢：「/」表示趨向升高，「\」表示趨向下降，「—」表示趨向平穩。

2. 水準範圍：是該階段內的最低點與最高點。

3. 水準平均值：指階段內的平均通過百分比。

表 4 受試者「整體表現」階段間之目視分析摘要表

階段比較	B / A	A1 / B
趨向方向及 效果變化	/ - (+) (=)	- / (=) (+)
水準變化	63.8%~27.7% (+) 36.1%	94.4%~84.3% (+) 10.1%
重疊百分比	0%	100%

註：1. 水準變化：指相鄰兩階段，前一階段最後一個資料點與後一階段資料點的差。

2. 重疊百分比：指相鄰兩階段後一階段的資料點中，落入前一個階段之資料點範圍的資料點數之比率。

二、各分測驗表現之成效分析

（一）看字讀音題型識字表現的資料分析

受試者在看字讀音測驗整體通過百分比曲線圖如圖 2，階段內變化摘要如表 5 及階段間變化摘要如表 6 所示，以下就上述圖表加以分析說明。受試者在基線期（A）於看字讀音測驗通過百分比介於 14.2%~28.8%之間，該階段水準平均值為 23.17%，在介入「遊戲式教學法」後，其看字讀音測驗的通過百分比隨

之增加（75%~83.3%），並呈現正向的進步趨勢，其處理期（B）的階段水準平均值為 79.82%，與基線期（A）的階段水準平均值差異為 48.9%，重疊百分比為 0%，表示「遊戲式教學法」實施後，受試者的識字學習成效有顯著的進步。保留期（A1）的水準範圍為 88.8%~100%間，該階段的水準平均值為 97.2%，保留期的資料點差距不大，且重疊百分比為 100%，表示維持效果良好。

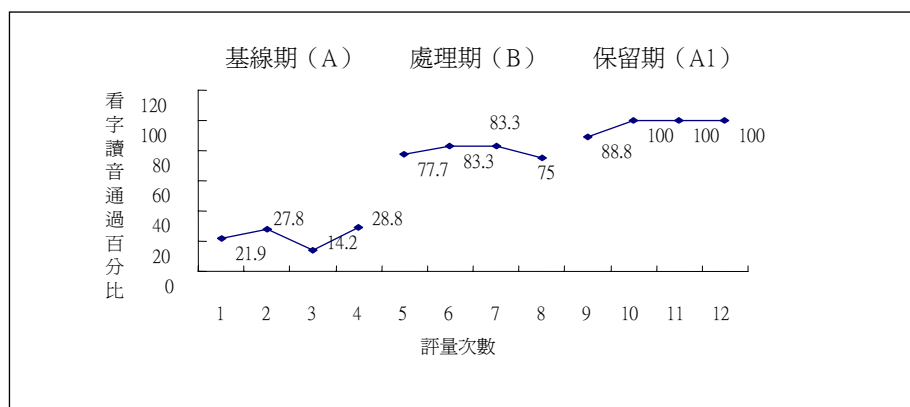


圖 2 看字讀音測驗整體通過百分比曲線圖

表 5 受試者「看字讀音測驗」階段內之目視分析摘要表

各時期	基線期	處理期	保留期
階段內比較	A	B	A1
階段的長度	4	4	4
估計趨勢	— (=)	/ (+)	/ (+)
水準範圍	14.2%~28.8%	75%~83.3%	88.8%~100%
水準平均值	23.17%	79.82%	97.2%

註：1. 估計趨勢：「/」表示趨向升高，「\」表示趨向下降，「—」表示趨向平穩。

2. 水準範圍：是該階段內的最低點與最高點。

3. 水準平均值：指階段內的平均通過百分比。

表 6 受試者「看字讀音測驗」階段間之目視分析摘要表

階段比較	B / A	A1 / B
趨向方向及 效果變化	/ — (+)(=)	/ / (+)(+)
水準變化	77.7%-28.8% (+) 48.9%	88.8%-75% (+) 13.8%
重疊百分比	0%	100%

註：1. 水準變化：指相鄰兩階段，前一階段最後一個資料點與後一階段資料點的差。

2. 重疊百分比：指相鄰兩階段後一階段的資料點中，落入前一個階段之資料點範圍的資料點數之比率。

(二) 看字寫部首題型識字表現的資料分析

受試者在看字寫部首測驗整體通過百分比曲線圖如圖 3，階段內變化摘要如表 7 及階段間變化摘要如表 8 所示，以下就上述圖表加以分析說明。

受試者在基線期 (A) 於看字寫部首測驗通過百分比介於 20.8%~33.5% 之間，該階段水準平均值為 28.75%，在介入「遊戲式教學法」後，其看字寫部首測驗的通過百分比隨之

增加 (83.3%~100%)，並呈現正向的進步趨勢，其處理期 (B) 的階段水準平均值為 95.82%，與基線期 (A) 的階段水準平均值差異很大 (70%)，重疊百分比為 0%，表示「遊戲式教學法」實施後，受試者的識字學習成效有非常顯著的進步。保留期 (A1) 的水準範圍與處理期時的資料相同，且重疊百分比為 100%，表示維持效果非常良好。

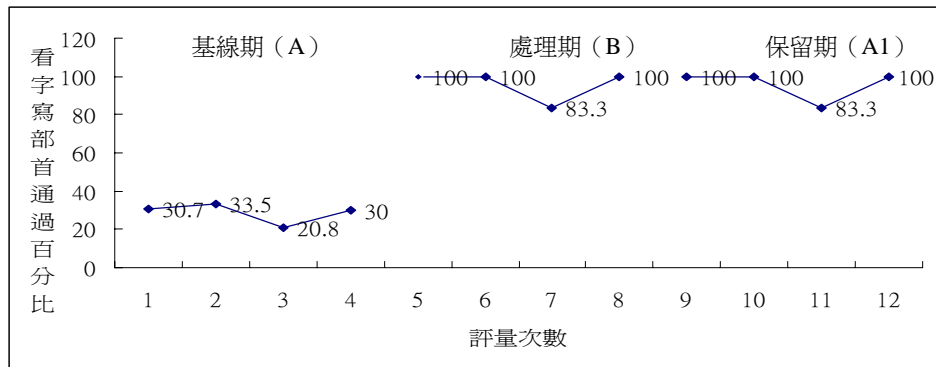


圖 3 看字寫部首測驗整體通過百分比曲線圖

表 7 受試者「看字寫部首測驗」階段內之目視分析摘要表

各時期	基線期	處理期	保留期
階段內比較	A	B	A1
階段的長度	4	4	4
估計趨勢	— (=)	/ (+)	— (=)
水準範圍	20.8%~33.5%	83.3%~100%	83.3%~100%
水準平均值	28.75%	95.82%	95.82%

註：1. 估計趨勢：「/」表示趨向升高，「\」表示趨向下降，「—」表示趨向平穩。

2. 水準範圍：是該階段內的最低點與最高點。3. 水準平均值：指階段內的平均通過百分比。

表 8 受試者「看字寫部首測驗」階段間之目視分析摘要表

階段比較	B / A	A1 / B
趨向方向及效果變化	/ — (+) (=)	— / (=) (+)
水準變化	100%-30% (+) 70%	100%-100% (-) 0%
重疊百分比	0%	100%

註：1. 水準變化：指相鄰兩階段，前一階段最後一個資料點與後一階段資料點的差。

2. 重疊百分比：指相鄰兩階段後一階段的資料點中，落入前一個階段之資料點範圍的資料點數之比率。

(三) 聽寫題型識字表現的資料分析

受試者在聽寫測驗整體通過百分比曲線圖如圖 4，階段內變化摘要如表 9 及階段間變化摘要如表 10 所示，以下就上述圖表加以分析說明。

受試者在基線期 (A) 於聽寫測驗通過百分比介於 17.9%~ 32.7%之間，該階段水準平均值為 22.92%，在介入「遊戲式教學法」後，而聽寫測驗的通過百分比隨之增加 (66.6%~

87.5%)，並呈現正向的進步趨勢，其處理期 (B) 的階段水準平均值為 74.6%，與基線期 (A) 的階段水準平均值差異為 45%，重疊百分比為 0%，表示「遊戲式教學法」實施後，受試者的識字學習成效有顯著的進步。保留期 (A1) 的水準範圍和水準平均值皆為 100%，比處理期高了 12.5%，重疊百分比為 100%，表示維持效果良好。

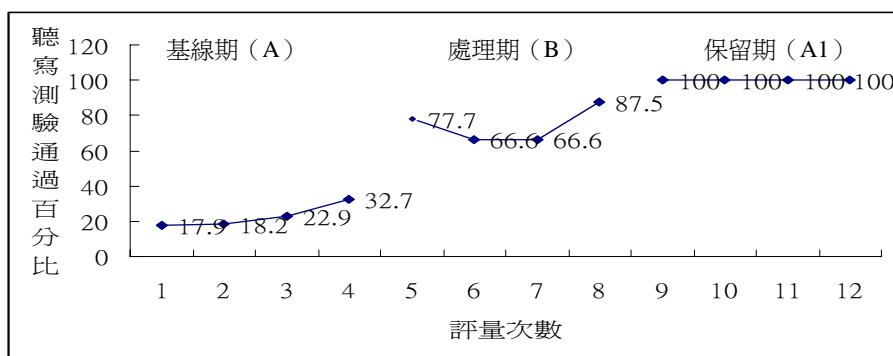


圖 4 聽寫測驗整體通過百分比曲線圖

表 9 受試者「聽寫測驗」階段內之目視分析摘要表

各時期	基線期	處理期	保留期
階段內比較	A	B	A1
階段的長度	4	4	4
估計趨勢	— (=)	/ (+)	— (=)
水準範圍	17.9%~ 32.7%	66.6%~ 87.5%	100%~100%
水準平均值	22.92%	74.6%	100%

註：1. 估計趨勢：「/」表示趨向升高，「\」表示趨向下降，「—」表示趨向平穩。

2. 水準範圍：是該階段內的最低點與最高點。

3. 水準平均值：指階段內的平均通過百分比。

表 10 受試者「聽寫測驗」階段間之目視分析摘要表

階段比較	B / A	A1 / B
趨向方向及 效果變化	/ - (+) (=)	- / (=) (+)
水準變化	77.7%-32.7% (+) 45%	100%-87.5% (+) 12.5%
重疊百分比	0%	100%

註：1. 水準變化：指相鄰兩階段，前一階段最後一個資料點與後一階段資料點的差。

2. 重疊百分比：指相鄰兩階段後一階段的資料點中，落入前一個階段之資料點範圍的資料點數之比率。

（四）造詞題型識字表現的資料分析

受試者在造詞測驗整體通過百分比曲線圖如圖 5，階段內變化摘要如表 11 及階段間變化摘要如表 12 所示，以下就上述圖表加以分析說明。

受試者在基線期（A）於造詞測驗通過百分比介於 16.1%~19.3%之間，該階段水準平均值為 17.95%，在介入「遊戲式教學法」後，其造詞測驗的通過百分比隨之增加（66.6%~

77.7%），並呈現正向的進步趨勢，其處理期（B）的階段水準平均值為 71.47%，與基線期（A）的階段水準平均值差異為 58.34%，重疊百分比為 0%，表示「遊戲式教學法」實施後，受試者的識字學習成效有顯著的進步。保留期（A1）的水準範圍為 87.5%~100%間，該階段的水準平均值為 94.07%，比處理期高了 13.8%，重疊百分比為 100%，表示維持效果良好。

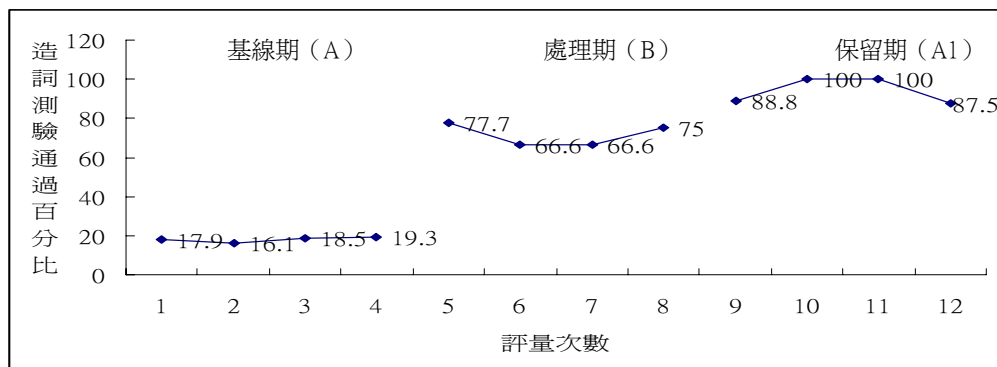


圖 5 造詞測驗整體通過百分比曲線圖

表 11 受試者「造詞測驗」階段內之目視分析摘要表

各時期	基線期	處理期	保留期
階段內比較	A	B	A1
階段的長度	4	4	4
估計趨勢	— (=)	/ (+)	/ (+)
水準範圍	16.1%~ 19.3%	66.6%~ 77.7%	87.5%~100%
水準平均值	17.95%	71.47%	94.07%

註：1. 估計趨勢：「/」表示趨向升高，「\」表示趨向下降，「—」表示趨向平穩。

2. 水準範圍：是該階段內的最低點與最高點。3. 水準平均值：指階段內的平均通過百分比。

表 12 受試者「造詞測驗」階段間目視分析摘要表

階段比較	B / A	A1 / B
趨向方向及 效果變化	/ — (+) (=)	/ / (+) (+)
水準變化	77.7%~19.3% (+) 58.34%	88.8%~75% (+) 13.8%
重疊百分比	0%	100%

註：1. 水準變化：指相鄰兩階段，前一階段最後一個資料點與後一階段資料點的差。

2. 重疊百分比：指相鄰兩階段後一階段的資料點中，落入前一個階段之資料點範圍的資料點數之比率。

綜合以上結果發現，「遊戲式教學法」明顯提升了識字困難學生的識字成效，即本研究中的「遊戲式教學法」對識字困難學生的識字學習上具有立即及短期保留之成效。

三、其他觀察資料分析

（一）學習動機明顯提昇

該生在接受「遊戲式教學法」之前，對於學習沒有任何動機，來學校上課不是打瞌睡，就是只期待下課時間可以玩耍。但是在接受此教學法後，會主動詢問教學者，「下一節是語文課嗎？」、「老師，我們今天語文課要上什麼

呢？」…等問題；在學習時，表現出高度的參與感，較以往的學習態度明顯有差異，也連帶提升了其他學科的學習動機。

（二）專注力的提昇

該生在以往上課時，常會報告今天所發生的瑣事或告別人的狀，常一講就是十幾分鐘，教學者每次制止都無效。但是在進行「遊戲式教學法」後，會認真上課，會主動詢問教學者，「這個字怎麼唸？」、「老師，我寫得對不對？」，也會特別期待語文遊戲的進行。

（三）所學字詞可類化到閱讀繪本故事中

語文課除了識字教學之外，還加入了繪本

故事的學習。由教學者讀故事給學生聽，當讀到該生已學會的字，就請他來唸，加深其印象及增加詞彙量。進行繪本教學中，當教學者講述故事時，會與該生分享與故事內容相關的事件，讓該生有發表的時間，在發表當中，教學者會適時地修正其錯誤的詞彙，而在故事結束後，教學者會請該生說出簡短感想，利用這些方式來加強並修正學生說話及語句應用的能力，進而提升語文的應用能力。

結果與建議

本研究主要目的在探討「遊戲式教學法」對國小識字困難學生在識字方面的學習成效。研究方法採單一受試研究法，以遊戲式教學法為自變項，識字學習成效評量為依變項，探討實驗教學的立即成效和短期保留成效。本研究受試對象選自九十五學年度就讀於澎湖縣某國小一名四年級的識字困難學生，進行為期六週共 16 節課的教學實驗和 4 節綜合複習，並實施基線階段四次評量、實驗處理四次評量和四次短期保留評量。以下說明本研究的結論，並根據研究結果提出建議，供教學及未來研究之參考。

一、結論

(一)識字困難學生在接受「遊戲式教學法」後，其識字測驗均具有立即成效。

1. 整體而言，「遊戲式教學法」對國小識字困難學生識字學習的立即效果均有正面的功效。由各階段答對百分比的比較結果顯示，該生在識字測驗中的「看字讀音」分測驗從基線期平均為 23.17%到教學後平均為 79.82%、「看字寫部首」分測驗從基線期平均為 28.75%到教學後平均為 95.82%、「聽寫」分測驗從基線期平均為 22.92%到教學後平均為 74.6%及「造詞」分測驗從基線期平均為 17.95

%到教學後平均為 71.47%皆有顯著增加的趨勢。以曲線圖來看，可以發現，隨著實驗教學的進行，在各項分測驗中，答對的百分比也逐漸提升，甚至在「看字寫部首」分測驗中有三次達到滿分的現象。這顯示出「遊戲式教學法」能增進受試者識字學習的立即成效。

2. 從「看字讀音」、「看字寫部首」、「聽寫」、「造詞」分測驗的答對百分比來看，該受試者在經過實驗教學之後，其各項分測驗的平均都在 70%以上。而「看字寫部首」分測驗甚至進步到 90%以上，均具有正面的立即成效。整體而言，以「看字寫部首」分測驗的立即成效最佳，其次依序為看字讀音、造詞和聽寫。

(二)識字困難學生在接受「遊戲式教學法」後，其識字測驗均具有短期保留成效。

1. 在撤除實驗教學的兩週後，研究者讓受試者再次接受各項分測驗。由各階段答對百分比的結果顯示，該生在識字測驗中的「看字讀音」分測驗從處理期平均為 79.82%到保留期平均為 97.2%、「看字寫部首」分測驗從處理期平均為 95.82%到保留期平均為 95.82%、「聽寫」分測驗從處理期平均為 74.6%到保留期平均為 100%及「造詞」分測驗從處理期平均為 71.47%到保留期平均為 94.07%皆有顯著增加的趨勢。顯示出「遊戲式教學法」能增進受試者識字學習的短期保留成效。

2. 從「看字讀音」、「看字寫部首」、「聽寫」、「造詞」分測驗的答對百分比來看，該受試者在兩週保留期中，其各項分測驗的平均都在 90%以上，均具有正面的短期保留成效。整體而言，以「聽寫」分測驗的短期保留成效最佳，其次依序為造詞、看字讀音和看字選部首。

(三)識字困難學生在接受「遊戲式教學法」後，其識字學習成效具備了社會效度。

由其他資料觀察分析結果發現，該生在接

受「遊戲式教學法」後，在語文課的學習上，確實增加了學習樂趣，專注力也明顯提升許多。在該生接受「遊戲式教學法」後，識字測驗具有立即和短期保留效果，因此，可以提供語文科補救教學的參考。

二、建議

（一）教學上的建議

1. 本研究發現「遊戲式教學法」，有助於提升識字困難學生的學習動機。因此，在普通班的補救教學課程中，可將「遊戲式教學法」納入其中，讓學生在遊戲中學習識字。

2. 教學者可辦理「遊戲式教學法」之教學觀摩或座談會，讓普通班教師、家長能共同參與，來探討「遊戲式教學法」的實施成效，必要時，也可邀請專家學者針對「遊戲式教學法」提出效度上的考驗。

3. 學生在透過「遊戲式教學法」進而有效提升識字量後，應再增加「句型使用」或「閱讀理解」等多樣的語文活動，提升學生運用語文的能力。

4. 透過「遊戲式教學法」習得生字後，應提供大量反覆練習及應用的機會，如：透過閱讀繪本、書報、雜誌來加強字的理解能力，才能使識字教學之效果得以持續。

5. 在教學單元的選擇上，可再增加多樣化的題材，讓學生不僅是熟知生活周遭的環境，也能多瞭解社會事件的常識，以增加語句的使用。

6. 遊戲教學雖能帶給學習者高度的參與感，但千萬不要為了「遊戲而遊戲」，以免導致上了一堂遊戲課，但卻未收到教學者所預期的效果。

7. 為了進行「遊戲式教學」，常會影響上課品質及進度，因此，教學者必須有效控制遊

戲活動的時間，遊戲也應該「見好就收」，讓學習者有高度期待下次活動的心理，如此一來，也可提高其學習動機。

8. 教學者在遊戲教學進行後，需針對學習者的表現做詳細的紀錄，其內容應包含學習者在遊戲中，針對各項活動所做出之正確和錯誤類型分析以及參與遊戲活動的表現，以詳細瞭解受試者的學習特質。

（二）未來研究上的建議

1. 研究對象而言：經本研究結果證實，實施「遊戲式教學法」對國小識字困難學生的識字學習具有立即及短期保留效果，且能提升其學習動機。若在未來各方面的研究資源以及條件的許可之下，建議可將研究對象擴展至其他年級、其他階段或其他障礙類別學生進行實驗研究。

2. 研究方法而言：本研究礙於有限的人力、物力、時間，故採用單一受試法設計進行研究。未來的研究若能收集更多受試者，並在研究方法上加入跨時間、多受試者或增強策略對教學法之影響的討論；並可在實驗處理時設立對照組，對於比較「遊戲式教學法」與其他教學法對國小識字困難學生的識字學習之效果，將更能夠明確釐清。

3. 研究時間而言：本研究之識字學習成效，只進行了四週的教學實驗及兩週的短期保留效果研究，研究長度不足。建議未來的研究能增長其實驗教學的時間至十週以上，而短期保留效果研究部分期能增加至四週以上的追蹤時間。另外，建議需加入長期保留成效的探討，增加其識字學習成效的長期追蹤時間，進行八週以上的長期保留效果試探，期能進一步探討長期保留之學習效果，以使研究結果更具參考性，增加其社會效度。

參考書目

一、中文部分

- 王文科（民 75）：**教育研究法**。臺北：五南。
- 杜正治譯（J. W. Tawney, D. L. Gast 著）（民 80）：**單一受試研究法**。臺北：心理。
- 杜晉秀（民 93）：**字族文教學對國小識字困難學生識字學習成效之研究**。國立台東大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。
- 吳佩芬（民 90）：**注音符號遊戲教學之行動研究**。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 孟瑛如（民 88）：**資源教室方案一班級經營與補救教學**。臺北：五南。
- 陳英三（民 70）：**臨床學習心理學**。台北市：大洋。
- 陳弘昌（民 80）：**國小語文教學研究**。臺北：五南。
- 陳榮華（民 86）：**魏氏兒童智力量表第三版（中文版）**。臺北：中國行為科學社。
- 張靜馨（民 85）：**傳統教學有何不妥？**載於「中部科學教育期刊」第四期。民國 95 年 10 月 30 日，取自：
<http://www.bio.ncue.edu.tw/c&t/issue1-8/v4-1.htm>
- 黃秀霜（民 85）：**中文年級認字量表之編制及國語低成就兒童認字困難之診斷**。國科會專題研究，未出版。
- 黃秀霜（民 90）：**中文年級認字量表施測手冊**。臺北：心理。
- 湯平治（民 90）：**小組合作學習對國小中年級學生識字能力閱讀理解能力暨閱讀態度影響之研究**。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 劉京海（民 88）：**學習困難學生的主要問題**。澳門大學教育學院，教育課件寫作中心編撰，優秀教育論文選（網路版）。民國 95 年 10 月 26 日，取自：

<http://www.schoolnet.edu.mo/msnvc/paper/pframe.htm>

- 劉秀丹、劉俊榮（民 90）。「**識字教學法**」教學成效之統整分析。載於「廿一世紀教育改革與教育發展」國際學術論文研討會論文集（167-186 頁）。民國 95 年 10 月 26 日，取自：
<http://www.ncue.edu.tw/~educat/thesis/file/207.htm>
- 羅秋昭（民 88 a）：**傳統小學語文教材對今日小學語文教育的啓示**。載於民國以來國民小學語文課程教材教法學術研討會，國立新竹師範學院。
- 蘇惠貞（民 87）：**我們在玩遊戲一生動的注音符號教學**。*幼教資訊*，91，2-5。

二、英文部分

- Bender, W. N. (2001). *Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies (4th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kieras, D. and Just, M. (1984). *New methods in reading comprehension research*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Korhonen, T. T. (1995). *The persistence of rapid naming problems in children with reading disabilities: A nine-year follow-up*. Journal of Learning Disabilities, 28, 232-239.
- Lerner, J.W.(2003). *Learning Disabilities : Theories, diagnosis and teaching strategies (9th ed.)*. Boston : Houghton Mifflin Company.
- Orlick, T. (1978). *The cooperative sports and games book*. New York : Panth.
- Rayner, K and Pollatsek. (1989). *The psychology of reading*. New Jersey, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Sofie, C.A., Riccio, C.A. & Cynthia, A. (2002). *A comparison of multiple methods for the identification of children with reading*

disabilities. Journal of Learning Disabilities,
35(3), 234-255

Stanovich, K.E. ,& Seigel, L. S.(1994) *Phenotypic performance profile of children with reading disabilities: A regression-based test of the phonological –core variable-difference model*.

Journal of Educational Psychology, 86, 24-53.

Vygotsky, L. S (1978) Mind in Society: *The development of higher psychological processs*.
Cambridge, MA: Harvard University Press.

Action Research of Using “Play-Oriented Teaching methods” to Improve the Effect of Word Recognition for Elementary School Students with Word recognition Difficulties

Ni-Ying Chiang
Chin Kan elementary school

ABSTRACT

In the field of language learning, reading is an important and fundamental skill. However, many research studies have found that students' difficulties in reading often are due to word recognition difficulties. This has caused a grave difficulty in the learning of every subject, usually forced them to become a mere co-reader in the classroom and resulted in the lack of motivation to learn.

The study shall investigate a student from a class which the researcher is currently teaching. The student is shown to display an extreme passive learning condition in every subject. This is believed to have been caused by a severe case of reading difficulty, and the child objects towards articles which are long and have many paragraphs. Therefore the modern poetry and games were introduced as an attempt to improve the learning motivation of this particular student. Furthermore, the effect of word recognition was discussed. The result of this research has found that the student have a successful experience in the language subjects and to apply it in other subjects of study.

Key words : play-oriented teaching methods , word recognition difficulties , the effect of word recognition ,action research

運用「遊戲式教學法」提升識字困難學生識字學習成效之行動研究