

以預測策略及提問策略提升二年級學童閱讀理解能力之行動研究

陳昀棋

桃園市龜山區長庚國小教師

陳美華

台北市私立中山國民小學教師兼學務處主任

摘要

本研究主要以預測策略及提問策略提升二年級學童閱讀理解能力之行動研究，主要目的是希望研究者透過「問問題」的方式引發學生思考所閱讀之書籍回答問題，而問題類別分為「直接提取」、「直接推論」、「分析性提問」、「歸納性提問」，教學上研究者以兩階段進行之，第一階段為研究者說故事活動；第二階段為師生輪讀活動，兩階段提問層次逐漸遞增並輔以學習單、訪談、前後測分析比較，以理解學生閱讀理解概況，運用預測、提問策略於閱讀教學所獲之初步結論為：

- 一、 運用提問、預測於閱讀教學中可提升學生閱讀理解。
- 二、 學生預測錯誤時或學生回答錯誤時，教學者可繼續追問或透過同儕的回答以釐清答案。

關鍵字：閱讀理解、預測策略、提問策略

Abstract

This action research applied predicting and questioning strategies to improve reading comprehension ability of second grade students in an elementary school. The aim of this study was to lead the students to think about the answers to the questions about the books they read. The four questions types included those that required students to (1) retrieve explicitly stated information from the content, (2) make straightforward inferences according to the context, (3) perform analysis, and (4) think inductively. The research was divided into two stages. In the first stage, only the educator read the stories. In the second stage, the educator and the students took turns reading stories. The level of questions increased gradually and the reading comprehension ability of the students was analyzed with worksheets, interviews and comparison of pre- and post-tests. The outcomes from applying predicting and questioning strategies for reading comprehension were as follows.

1. Applying questioning and predicting strategies for reading comprehension can improve students' reading comprehension ability.
2. When the students predicted incorrectly or gave wrong answers, the educator could help students clarify the answers by further questioning them or providing the answers from their peers.

第一章 緒論

第一節 研究背景與動機

壹、研究背景

一、閱讀教育的重要

「閱讀」是一切學習的基礎，而柯華葳(2010)認為閱讀的核心在於「思考」，洪蘭(2006)認為透過閱讀可培養「個體情緒穩定與管理、學習溝通與獨力思考」。是故從教育的角度來看，研究者以為閱讀應展現能力，能力更亟需透過「教學」多所著墨，才得以培養學生堅實的閱讀能力，進而順利學習、擴展知識。以研究者服務的桃園市為例，對閱讀教育大力推動，可看出對閱讀教育的重視，如：民國 96 年起推行「讀報教育」(NIE)，本校亦有教師參與此一計畫，將國語日報成為教學素材、緊接著為民國 97 年起推動的閱讀桃花源四年計畫，透過多元與教學，追求閱讀的質量均等，包括：充實本校圖書資源、辦理閱讀護照活動，鼓勵學生借閱書籍、辦理閱讀指導教師研習與認證活動。

從上述可知，「閱讀教育」的推展更是希望透過此增廣學生視野、自我學習。以研究者任教的二年級學生為例，王瓊珠(2010)認為從 Jeanne S.Chall 的閱讀發展階段來看，二年級學童的閱讀發展已橫跨「學習閱讀」(learning to read)的年紀(0~8 歲)與「由閱讀中學習」(reading to learn)的年紀(9~18 歲以上)，因此研究者認為二年級學童的閱讀力-理解能力應透過「教學」以提升。

二、閱讀特色學校

桃園縣政府教育處自民國 96 年起推動一校一特色認證，研究者所服務的學校盱衡本校發展願景—健康、關懷、多元，而其中願景之一「多元」意涵指的是「多元探索自身潛能，透過勤閱讀進而激勵學習、快樂學習」，因此在此願景之下，便積極投入規劃本校之特色發展，過程中從「問卷」及「座談會」以凝聚社區家長與學校共識，進而透過「課發會」、「校務會議」討論、規劃下，最後決定以「閱讀教育」作為本校特色發展。在會議討論過程中，全體行政教師、學年教師，規劃、設計各個學年的閱讀課程，其中，閱讀課程涵括「學年主題

課程」、「校定共讀書」、「圖書室主題書展」、「閱讀星球認證」……等活動，使閱讀結合各領域課程，最後轉化成教學與學習活動，讓「閱讀」在本校扎根、成長與茁壯。最後，敝校也於民國 100 年順利申請「閱讀特色」認證初審通過，全校師生、行政人員欣喜之餘，更持續在閱讀教育扎根。

此外，本校於 102 學年度開始實施的身教式持續寧靜閱讀(簡稱為 MSSR)，希望以「身教」、「模範」之目的，讓閱讀成為一種習慣、一種自然。

回到校園環境，閱讀課程規劃的洋洋灑灑，許多能力的培養終究需靠「教育人員的教學」與「學生的學習」，才得以落實。閱讀能力，包含重要的「閱讀理解能力」，是需要「教與學」互相配合才能達到的，是故，研究者認為「閱讀」既然是各國趨勢，也是本校發展特色，在此背景下，強化研究者意圖以「教師教學」來提升「學生理解」，作為研究重點。

貳、研究動機

Ken Goodman 在〈談閱讀〉(洪月女譯，1998)一書中認為「人應該是用腦閱讀而不是僅僅單靠眼睛而已」。眼睛輔助我們了解「字」，但句意、段落大意、文章脈絡的了解……等等仍需靠活絡的大腦才能建構文本背後的意義，Ken Goodman 視為「心理語言的策略」，他認為閱讀理解的過程涉及了思考與語言，我們的大腦在此過程中是非常忙碌於理解文章的(洪月女譯，1998)。首先，讀者閱讀文本時，自然會運用一些方式來理解文本內容，也許是猜一猜、或是自我問問題，若欲達到有效的閱讀理解，這與讀者的解碼能力、先備經驗有所關聯。以研究者任教的二年級班級為例，自己曾在國語文的教學中嘗試以課文本位的基礎上進行閱讀理解的教學，教學過程中以「提問」的方式瞭解學生對課文內容了解的層次，研究者發現，可以直接從課本中找到答案的問題，也就是「直接提取」層次的問題對學生來說十分容易；然而當研究者意圖提問更高層次的問題時，竟有部分甚至一半的學生尚無法適當、完整的說出課文主旨或是流暢的說出大意，也就是說，研究者任教的二年級學生對於更高層次的閱讀理解能力，如：歸納主旨、說明大意，還未臻成熟，以至於在該能力的展現上仍有努力空間。而根據九年一貫國語文能力指標中得知，低年級階段，除能「了解課文大意」外，尚須培養「分析與歸納」的能力，研究者認為依循九年一貫

能力指標以及觀察本班學童即將邁入二年級下學期，應該逐漸培養學生較高層次的能力。

基於前述研究背景以及研究者在教學中產生的問題，因此研究者欲嘗試將「圖畫故事書」結合「預測」以及「提問」兩種教學策略以提升二年級學生之閱讀理解，採取「預測」及「提問」的原因在於這兩種策略都是「問問題」，在課堂教學上不僅普遍，也能透過「問題」引發學生思考與驗證。王開府(2009)所整理提出的「閱讀能力核心模組」中，認為「預測情節」視為閱讀能力的展現要素之一。因此激發研究者研究的動機，思考著研究者若能運用適當的教學策略，促使提升學生的閱讀理解能力，我想這才是促使本研究的最大動機。

第二節 研究目的與待答問題

壹、研究目的

- 一、探討影響學生閱讀理解成效的相關因素。
- 二、探討閱讀教學策略對學生閱讀理解之影響。
- 三、分析教師於本教學研究中的自我省思與專業成長。

貳、待答問題

- 一、以預測策略及提問策略進行閱讀理解教學時，還有什麼相關因素會影響學生閱讀理解的成效？
- 二、以預測策略為閱讀教學策略是否會提升二年級學生的閱讀理解？
- 三、以提問策略為閱讀教學策略是否會提升二年級學生的閱讀理解？

第二章 文獻探討

第一節 閱讀理解之意涵

一、 閱讀理解的意義

促進國際閱讀素養研究（PIRLS）對閱讀理解賦予意義：「閱讀理解為能理解書面文字形式的一種能力，該能力要為社會所需或是為個體所評價。讀者應從各式文本去建構意義，為趣味進而讀著學、參與讀者的社區校園生活，甚至是每天的生活。」國外學者 Smith(1971，引自蘇伊文)認為「閱讀是向文本提出問題，而閱讀理解則是使問題獲得答案」。蘇伊文(2008)認為閱讀理解是一個包括知識、經驗、思考和教學的複雜過程；廖麗娟(2010)認為「閱讀理解是讀者以先備知識所組成的基模，根據各種理解與作者交互作用以產生讀者價值觀、概念的思考歷程，其過程可能是接受、拒絕或是選擇性的挑選符合自己基模的文本，以建構讀者更大的基模」。研究者以為「閱讀理解是讀者透過書面文字的閱讀的過程中，伴隨讀者大腦的思考並與其先備經驗交互作用，重新建構出意義，進而培養出能解決生活問題、參與社會生活為社會所需要的能力。」

二、 閱讀理解的內涵

研究者試以 Gagne、Bloom、PISA、PIRLS 四種學者及國際評量的觀點來檢視閱讀理解的內涵

(一)、Gagne 的閱讀認知歷程：1.解碼認字。2.字義的理解。3.推論理解。

4.理解的監控

(二)、Bloom2001 年版認知歷程結合九年一貫課綱看待閱讀能力的觀點：鄭圓玲(2009)以 Bloom 的認知層次之一理解層次結合九年一貫能力指標閱讀能力做整合，跟鄭圓玲的觀點，Bloom 的理解分為 1.詮釋。2.舉例。3.摘要。4.推論。

以研究者任教的學生二年級而言，與上述相對應者分別為 1. 5-1-1 能熟習常用生字語詞的形音義。2. 5-1-7-2 能理解在閱讀過程中所觀察到的訊息。5-1-7-3 能從閱讀的材料中，培養分析歸納的能力。3. 5-1-2-1 能讀懂課文內容，了解文章的大意 5-1-2-3 能概略了解課文的內容與大意。

(三)、國際學生評量計畫(PISA)：1.擷取與檢索。2.統整與解釋。3.反省與評鑑。

(四)、國際閱讀素養--PIRLS 的觀點：1.直接提取。2.直接推論。3.詮釋整合。4.比較評估。

三、閱讀理解的模式

閱讀理解的過程有許多相關解釋，以下便以四種觀點加以說明：

(一) 由下而上模式(bottom-up model)：指閱讀者對文本自動化解碼。此觀點認為，文本的文字內容是閱讀的重要成分，該模式認為語文學習從「字」開始，再延伸至「語詞」、「句子」、「段落」，因此由小至大。(蘇伊文，2008；楊勝惠，2009)

(二) 由上而下模式(top-down model)：讀著帶著既有的生活經驗去閱讀文本，並與文本內容作互動、交流，並會透過一連串閱讀過程忽略解碼或是句子的意義，是較整體性的理解模式，更容易理解文本的全貌。(蘇伊文，2008；楊勝惠，2009)

(三) 互動模式(interactive model)：此觀點認為閱讀者閱讀時會同時運用「由下而上模式」或「由上而下模式」，即這兩種層次會視讀者的閱讀目的、對文章的熟悉度、先備經驗的準備度是否充分來加以調整。(蘇伊文，2008；楊勝惠，2009)。

綜上所述，研究者以為「互動模式」符合學生理解文本的歷程，尤以年紀愈小的孩子，因囿於字彙量有限，為促使自己的閱讀節奏順暢，會參考圖片、考慮自身生活經驗、反觀前文，向後閱讀、也會配合當時閱讀時的心境而對文本有不同的解，因此研究者進行閱讀教學策略的設計與運用時，應配合以上條件進行教學，才會有效率地提升其理解力。

第二節 預測策略

一、 預測策略的意義

Ken Goodman認為預測是指「預期文章下文是什麼」(洪月女譯，1998)。幸曼玲(2010)認為「預測」是指「根據讀過的訊息、自己的先備經驗針對閱讀文本的線索、文本內容的發展形成假設，並在閱讀過程當中檢證假設是否與文本一致，進而繼續閱讀再產生新的假設繼續驗證。」。綜合上述各家學者所言，預測是有目的、有意義的進行猜測，而猜測又須以讀者本身具備的經驗為基礎才能預測的有效率、正確，因此當研究者進行預測策略教學時，應教導學童根據背景經驗、前後文脈絡做合理、符合邏輯性的推斷，並引導學童檢證其預測是否與文本發展一致才能幫助學童成功的閱讀。

二、 預測策略的基礎

張春興(2005)認為「基模是人類吸收、學習新知識的基本架構。」對於「基模」的概念，瑞士兒童心理學家皮亞傑(Jean Piaget)認為，人類自嬰兒開始，便會主動利用一些與生俱來的天性來認識、探索世界，此種了解世界的模式，皮亞傑稱之為「基模」，或稱「認知基模」。此種認識世界的方式，由最初的感覺動作的形式，如抓取、吸吮基模，一直到因經驗積累、豐富而漸漸變複雜的心理性的行為模式。蘇伊文(2008)認為「基模」指的是個體對某一個主題所持有的知識的總和，「基模」儲存於長期記憶中，亦是一種知識結構，基模可以協助個人獲得新訊息及回憶舊訊息。」

蘇伊文(2008)更進一步指出背景知識與閱讀理解的關係，她認為背景知識的確會影響閱讀理解的程度，背景知識倘若不足，即便讀者字字句句看得懂，也未必能對文本的意義全然掌握。因此研究者認為在閱讀教學策略的實施上，結合與基模理論有關的「預測策略」來提升學生的閱讀理解能力。彭妮絲(2013)指出「閱讀理解必須倚賴讀者具備文體基模(textual schema)與內容基模(content schema)」，文體基模指的是文章的概略結構；內容基模指的是與讀者相關的背景知識。

綜合上述學者的說法，研究者試從個體學習的角度言之，尤其在閱讀理解的層面上討論，個體在閱讀一新文本時，其實早已具備了先備經驗的基礎，而在閱讀的過程中，個體便會將已具備的認知基模，去理解內容的意義、或是預測接下來的發展。

第三節 提問策略與閱讀理解的關係

一、提問的意義與功能

Dillon(1988，引自陳政煥、邱瓊慧、吳秋儀)認為「提問(Questioning)」是學生在學習各項領域時由教師提出相關問題由學生回答，或是由學生自我提問並回答的過程；Sanders(1966，引自張玉成)認為：「所謂的發問，簡單地說，它是引發他人產生心智活動並回答反應的語言刺激」。諸多學者的研究亦肯定「發問或提問」的重要性，例如：(Aschner,1961；Gallagher,1965；Hunkins,1972；Loughlin,1961；Taba,1964)認為「發問」是促進學生思考、發展有效途徑之一(1994，引自張玉成)；(Carner,1963；Hunkins,1968、1970；Taba,1964)：「有謂良好地發問是教學成功的基礎。」(1994，引自張玉成)；鄭圓鈴(2013)亦肯定為達

到有效的閱讀理解教學，若能善用「提問技巧」，不僅可以幫助學生澄清概念、達到深度理解，還可活絡班級教學氣氛。

「發問、提問」其教學上的正向功能及意義，張玉成(1995)歸納以下幾點：
(1)促發學習與動機。(2)助其參與討論與練習發表。(3)評鑑學習成效。(3)引發回饋。(4)幫助思考。

綜合以上所敘述，研究者以為課堂上的「發問」或「提問」一則可促使學生進行思考，產生內在的心智運作，進而解決問題或以更高層次的角度產生不同的觀點，二則進一步更可培養學生的創造思考能力。

二、問題的分類

研究者綜合國內、外學者對於問題分類的形式，並據此設計適合的題目類別，不僅能將問題的重點聚焦，設計出適切的題目。以下研究者整理出問題的類型以統整出適合的提問型式：

表 2-1 國內外學者對認知歷程層次分析表

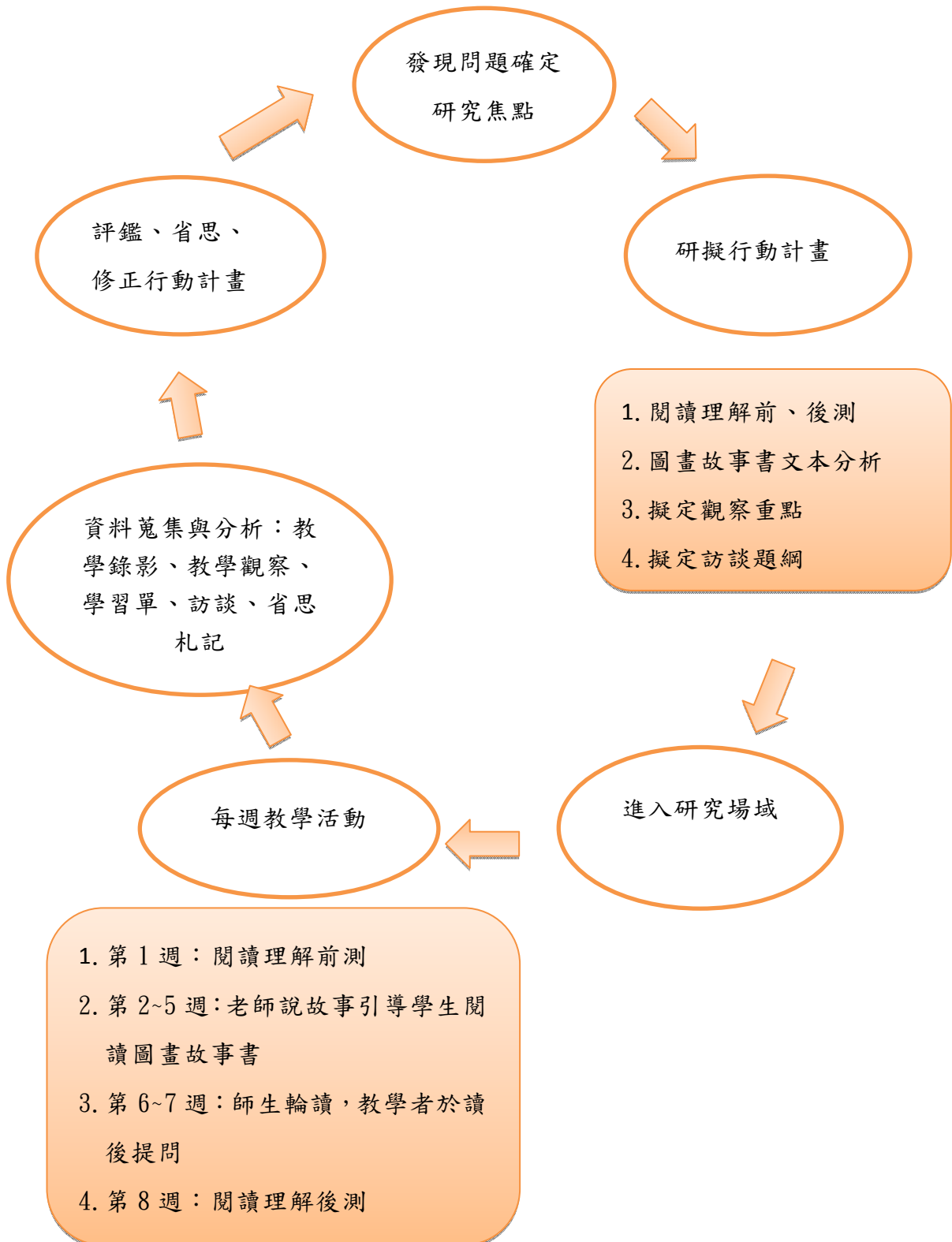
認知層次 學者								
Bloom	記憶	理解	應用	分析	評鑑	創造		
J.P. Guilford	記憶收錄/ 保存	認知	聚斂 思維		評價	擴散思 維		
Sanders	記憶性問 題	轉譯性問 題/解釋性 問題	應用性 問題	分析性問 題	評鑑性 問題		綜合 性問題	
Gallagher 和 Aschner	認知--記 憶性問題	認知--記 憶性問題	聚斂性 問題		評鑑性 問題	擴散性 問題		常規管理 性的問題

張玉成	認知記憶 性問題	推理性問 題			批判性 問題	創造性 問題		常規管理 性的問題
九年一貫課綱		5-1-1 5-1-2-1 5-1-2-3 5-1-7-2		5-1-7-3				

第三章 研究計畫

第一節 研究流程

本行動研究為一循環往復的環狀歷程，因此在行動過程中，研究者會根據實踐活動中進行文獻探討，根據執行效果而修正、省思，調整研究方向。



第二節 研究方法

本研究為行動研究，透過問題的發現與聚焦，研擬初步計畫，並藉由多方資料的蒐集進行檢核與修正，最後分析討論學生的閱讀理解能力提升概況。

一、觀察階段：

研究者發現班上學生雖有閱讀行為及習慣，然而學生的閱讀行為是否代表其全然理解書籍內容，是研究者欲探討的原因之一；再者根據九年一貫課程綱要的能理指標，低年級學生在閱讀能力方面的培養，其中之一為 5-1-7-3 能從閱讀的材料中，培養分析歸納的能力，更是促發研究者研究的動力。

二、準備階段

（一）準備閱讀理解前後測試題，試題為研究者自編，係根據文獻的探討整理出符合二年級學生程度的題目，並與同學年同儕、指導教授檢核試題信、效度。

（二）研究者另準備柯華蕓等專家所編製的「國民小學二至六年級閱讀理解測驗」，信、效度均在接受範圍之內，為一客觀評量工具。

（三）以研究者服務學校校定的 9 本共讀書為閱讀範本進行閱讀理解教學素材。

（四）文本分析，根據研究者問題類型：直接提取、直接推論、大意提問、分析性提問、歸納文本，發表想法設計題目；亦根據封面、情節設計預測內容。

（五）教案設計

（六）錄音、錄影設備：錄影設備為教學後可方便了解整個教學過程中，學生的參與情形與發表情況；錄音設備為教學後訪問學生對於教學過程中研究者採用預測、提問策略時學生產生的困難或想法，以方便有資料蒐集及分析。

（七）教學省思札記：教學省思札記為研究者於教學過程中產生的問題、突發狀況、學生的回饋、自我反省的紀錄。

第四章 課程設計與實施

第一節 教學活動設計具體項目

本教學活動實施期程自 2015 年 3 月 2 日至 4 月 24 日，為期 8 週。各週具體實施方式如下所示：

第 1 週：閱讀理解前測，受試學生在未經過任何教學的情形下，先自行閱讀《米飯的香甜滋味》，然後完成兩份學習單；而為使研究結果有量化數據的支持力量，研究者以柯華葳等所編之國民小學二至六年級閱讀理解測驗 A 版作為前測試題。

第 2~5 週：教學活動第一階段老師說故事引導學生閱讀圖畫故事，過程中教學者會根據情節發展進行提問、預測；結束後亦進行提問，教學過程以錄影方式作為觀察重點，並根據師生對話內容繕成逐字稿，以利後續分析與討論。本階段共有四本書，分別為《花婆婆》、《爺爺一定有辦法》、《沒公德心的壞鯊魚》、《機器女孩》，教學前完成教學活動設計單之外，教學後亦完成省思札記。學生在讀完故事後須完成兩張學習單。

第 6~7 週：教學活動第二階段學生們共同閱讀，教學者於共讀過程中、共讀後進行提問、預測。本階段研究者採取輪讀方式進行，除了改變既定模式外，也是希望學生能有多一點的互動，師生各念一頁，並在過程中、後進行提問、預測，而輪讀故事為《奧利佛是個娘娘腔》、《大像男孩》，教學過程同第一階段。

第 8 週：閱讀理解後測，經過六次教學活動後，後測書目為《負責任的小猴子》，待閱讀後，自行完成「故事大意學習單」及選擇題形式學習單，過程中並不進行教學，由學生自行完成之；另外施以柯華葳等所編之國民小學二至六年級閱讀理解測驗 B 版作為後測試題。

第五章 分析與討論

第一節 兩階段教學成效探討

第一階段以教學者說故事活動為主軸，共計四次教學，希望藉由說故事之方式吸引學生閱讀動機。第二階段以師生輪讀之互動方式共同閱讀，希望透過方式的微調，讓學生更有參與感。

壹、教學歷程分析

本研究主要以提問及預測策略方式提升二年級學生之閱讀理解。預測以封面、情節預測、角色想法為主；而提問以直接提取、直接推論、符合課綱能力指標設計問題，以下便針對六次教學師生提問與回答進行綜合性分析。

一、預測

「預測」需根據自身先備經驗與先前讀過的訊息進行有意義的猜測，以「花婆婆」為例，當研究者詢問學生《花婆婆》可能在說什麼時，學生的回答與「花」有關係，如：S18 回答「花婆婆到處都在種花啊!」而 S08 因看到封面的女子似乎是走路狀，因此 S08 說：「花婆婆~在外面散步。」又詢問《大象男孩》這個故事可能在說什麼時？S13 回答：「這個男生身體不太好，他就很像大象。」S22：「他有一個跟大象一樣長長的吸管。」S21：「那個男孩長得很像大象。」由上可知，學生的答案與大象總是有關，而因兩周前學生已看過《機器女孩》(大象男孩與機器女孩為一書兩故事的形式)，因此根據先前閱讀經驗，S13 就會預測這位男孩的身體應該也是不好，但進一步更說「很像大象」。

以《爺爺一定有辦法》來說，當研究者問及「約瑟的鈕扣不見了的心情時」，S28 回答「他很想趕快找到他的鈕扣，他的心情很驚訝。」而 S03 回答「他很傷心，因為他跑去別的地方找都找不到(看著圖片)」。S03 透過觀察圖片來預測其心情，亦是有意義的猜測。

以《沒公德心的壞鯊魚》為例，在教學者提問「接下來鯊魚與鄰居的相處會如何時」，S12 會具體說明不好的相處模式出發，S12 說「因為它前面的歌就有說啊！樓上搬來大鯊魚，果皮紙屑丟滿地，大聲唱歌哇啦啦，地板踩得踢踢踏，又吵又鬧人人怕，大家都不喜歡他。」因此 S12 才會大膽預測鯊魚惡霸和鄰居的相處必定不和諧。此外，學生一看到題目有「沒公德心」，會很直覺且正

確的預測這隻鯊魚會做不好的事情，如：S08 認為：「就是在講鯊魚一直在亂用別人。」S31 認為：「在說那隻鯊魚很壞。」S11 提出「牠很愛搗亂。」S25 表達「很沒規矩。」因此學生的先備經驗已對「沒公德心」的意義了解了，因此才能據此基模而能輕易對這隻鯊魚傾向負面解釋；只不過學生還未能完全預測出這隻鯊魚是做些什麼沒公德心的事情，但學生能預測故事的大致走向是確定、正確的。

又如《機器女孩》來說，當研究者問「身體與一般人不一樣的珊珊，心中的感覺如何？」S01 回答「很不舒服。」S24 認為「我覺得應該會沒有朋友。」此為合理預測，因為 S24 繼續回答「因為她身體不好，大家都在玩，她沒有辦法玩。」雖然故事結尾並沒有明確交代珊珊是否沒有朋友，但學生預測的邏輯是適當的，研究者以為，適當、合理的預測可幫助理解監控，而透過之後的訪談發現，即便預測錯誤，仍不減讀者繼續閱讀的興致。另一個預測錯誤的例子，在《奧利佛是個娘娘腔》中，研究者詢問：「好緊張喔！猜猜看你覺得優勝者是誰？」S25 立刻回答：「一定是奧利佛啊！故事嘛都這樣！」從 S25 的回答發現，S25 的過往閱讀經驗中，光榮與勝利和主角密切相關，因此 S25 才會預測錯誤，雖然聽來合乎邏輯，但事實終究不是，不過在後續的訪談中，S25 認為猜錯沒關係，繼續看就是了。又詢問《大象男孩》這個故事可能在說什麼時？

二、直接提取式提問

學生可在故事中找到答案，只是這六次的教學過程中，雖然可直接找到答案，但研究者以為學生在表達上還需練習更周延回答，如《沒公德心的壞鯊魚》中，研究者問：「公德心是什麼意思？」S03 認為「公德心就是大家都不喜歡牠。」S03 並未完全掌握研究者提出的問題，以為問的是「主角沒公德心是什麼意思。」S05 認為公德心就是「互相幫助。」S05 的回答可以是公德心的解釋之一，但是誰要互相幫助可陳述的完整些。在《大象男孩》此書中，研究者問：「你覺得翔翔是一個個性怎樣的男孩？」S14 回答：「善良的男孩。」研究者繼續追問：「你是從哪裡知道的？」S14：「它一開始就有說了。」S14 的回答尚屬完整，也找到答案的出處；然而同樣的問題詢問 S01，S01 僅回答「很好。」待研究者繼續追問：「什麼地方很好？」S01 回答「心很好。」研究者認為可再透過問題的繼續引導讓學生回答更臻完整。

在《奧利佛是個娘娘腔》此書中，研究者詢問：「奧利佛喜歡做什麼？」舉

手回答的學生皆能立刻反映回答，像 S11：「唱歌」、「跳舞」、S17：「跳繩」、S32：「畫畫」、S16：「去森林裡散步」、S23：「玩洋娃娃」、S13：「畫圖」。學生幾乎均能找到答案，但是研究者認為完整的回答是學生可在加強的環節。

三、直接推論式提問

該提問方式需連結前後文才能得知答案，在《大象男孩》此書中，研究者詢問：「為什麼祥祥的生活就像有張看不見的鐵絲網，這句話是什麼意思？」其實故事前面以鋪陳因為祥祥身體行動不方便，因此生活上必定產生困難，正因為如此，學生便能根據前面內容做出推論，S24：「有一個東西一直擋住他。」、S14：「就是他很孤單，他不能跟別的朋友玩，就像有東西擋住他。」、S26：「感覺有東西擋住他。」、S01：「因為他身體不好，就很像很難走路，像是有東西被擋住了。」以上學生的回答均能扣住祥祥身體不便的因素導致活動不便，所以很像有個東西框住了祥祥。

另外在《奧利佛是個娘娘腔》中，隊長總說：「我們這隊有奧利佛，注定要輸球了」，這句話是什麼意思？S32：「代表他們快要輸了。」S10：「瞧不起他。」S13：「在欺負他。」S28：「他們覺得奧利佛的球技很爛就覺得一定會輸，然後他們是故意說出來的。」學生的答案對奧利佛很不友善，因為學生知道隊長的這番話本來就不存好意，因此很確定的推論出畫中的意義。

一、符合課綱能力指標之提問

研究者試以低年級國語文第五項能力---閱讀能力指標「5-1-7-3 從閱讀材料中，培養分析歸納能力」中設計問題。歸納與分析能力與上述能力相比，屬於較高層次，分析式提問是希望針對問題提出解釋、原因；而歸納式提問是就問題提出一個綜合性的答案，因此研究者便依照此設計提問，引導二年級的學童的思維層次更高一層。

以《花婆婆》為例，當研究者問及：「為什麼花婆婆做的第三件事卻也是最困難的一件事呢？」S13 回答：「因為她第三件事情是讓世界變漂亮，可是世界很大，很難把它變得很漂亮。」S25 說：「因為她要讓世界變得更好，因為要……因為她要去很多地方才能撒花種子。」S14 認為：「因為她要花很多錢。」S13、S25、S14 均對問題提出解釋，而研究者以為這些說法其實都屬合理的，因為從「世界很大」、「要去很多地方」、「花很多錢」足以支持讓世界變美是有一定的難度的。

又以《奧利佛是個娘娘腔》一書中，當研究者進行分析性提問：「為什麼男生同學欺負、嘲笑奧利佛時，故事中只有女生願意跳出來為他說話？」S17 認為：「因為女生善良」、S32 說：「因為女生對他比較好」。S07 回答：「因為那個男生都很愛欺負他，女生都愛幫他。」從上述答案研究者解讀學生基本上都認為女生是良善的、書中的男生是很壞的、會欺負奧利佛，但研究者更希望聽到更深入的答案，因為這兩種一般被視為男女喜好的清楚框架，女生跳出來是因為男生嘲笑奧利佛也間接嘲笑了女生的喜好；而男生嘲笑的背後心態也代表了動態性的球類運動非男生莫屬。但是基本上二年級學生的這般回答仍是可合理說明，未來研究者仍可繼續追問深入引導學生。

例如在《大象男孩》研究者提問：「你覺得祥祥未來的生活會如何演變？」S27 回答：「雖然身體不健康，可是他應該會過得幸福美滿。」而 S23 認為：「他雖然有生病，以後他工作會很細心。」S06 說：「過得平平安安的。」研究者發現 S27、S23、S06 對祥祥的未來生活充滿樂觀。不過亦有持不同看法的學生，如 S17：「他會跪著走路。」當研究者繼續詢問：「你是說一直到 20 歲、30 歲都會跪著走路嗎？」S17：「不是。」雖然故事的結尾影射性的說著「夜空上的星星會一閃一閃的亮著」，由此可知未來雖然會困難重重，但應該會越來越好，不過 S17 的回答仍令研究者好奇。

貳、學習單成果分析

閱讀後學習單包含兩部分，第一部分以選擇題形式學習單呈現；第二部分為故事大意結構學習單，研究者參考王瓊珠 (2010)所著「故事結構教學與分享閱讀」設計故事大意，學生可依據故事順序走向進而完整寫出故事大意。

首先在選擇題型式學習單方面，研究者發現學生對於生活中較不常碰到的詞彙會有猶疑的情況，如：《大象男孩》中出現的「社工」、「羅慧夫顱顏基金會」等……名詞會產生不確定因此答錯；而《沒公德心的壞鯊魚》中「談天說地」、「震耳欲聾」對二年級學生來說，國語課上過談天，應該不難，雖有學生答錯，研究者再發回討論、更正就沒太大的問題了。不過基本上，學生學習的語彙與生活經驗有關，但當學生答錯時，教學者能可全班共同討論或個別理解以釐清錯誤。

而在故事結構學習單方面，前測時，學生對於故事主角(福童)此問題基本

上都會答對，只有四位學生答錯，S12 和 S11「空白」呈現，S08 回答是「建爾」而 S31 回答：「他一直會出現」。而進行第一次教學時，教學者和全班一起討論「主角的意思」是什麼時，學生漸漸了解主角應是故事中很重要或是常常出現的人物，故在第一次教學《花婆婆》時，全班都能答對。到了後測階段，學生對於主角是誰這個問題已能清楚掌握，受試的學生均答對。

其次是故事的主要問題，一開始學生並不清楚「故事的主要問題」代表什麼意思，因此在前測時，主要問題應為「主角福童有挑食的壞習慣」，但有些學生的回答無法切中要點，有九位學生不會寫，S23 和 S01 均回答：「福童被欺負了」、S02 回答：「不要挑食」有些答非所問、S14 和 S07 回答不完整、S11 和 S22 是回答錯誤。因此研究者認為這也是後續教學上應注意的面向，課堂上的討論，研究者不斷和學生討論「故事中主要問題的意義」，它是故事中主角會不斷面對的問題並且需試圖想辦法解決，因此在第一次教學《花婆婆》時，我們將答案討論、確定過才寫下；而接下來的故事教學，學生逐漸能確認問題的重點，如在第三次教學《沒公德心的壞鯊魚》時，針對故事中的主要問題時，S10：「鯊魚一直吵吵鬧鬧」、S17：「鯊魚惡霸三更半夜唱卡拉 OK、跳舞」、S29：「鯊魚很愛吵個不停」、S24：「鯊魚惡霸沒有公德心吵到大家，害大家都睡不著。」因此學生大致能回答出主要問題的核心了。

接下來是故事的經過，這與後續的結果有關，也必須讓學生再次回憶並試著表達，前測時，學生對於提議不甚清楚，常常舉手問老師「接下來的發展是什麼意思」，研究者在批閱時，也發現許多學生空白、或是回答不完整，如：S05 回答：「福童只吃香腸和火腿」，但為何只吃香腸和火腿，應可再陳述清楚些。S32：「建爾鼓勵福童。」因故事發展但瘦弱的福童不敢踢球，在建爾鼓勵下，福童終於去踢了，食慾也變好了。故研究者在之後學習單做了調整，在故事的發展上我特別標示 1 和 2，希望學生可就諸多情節上回憶起兩項寫下，另在教學上，我們不斷先用口述方式逐一說明，再紙筆寫下，漸漸的學生已能符合問題需求，寫出較順的答案了。例如在《機器女孩》的教學中，S05 對於故事接下來的發展為：「珊珊去育幼院學習走路。」及「麵包大哥送珊珊麵包。」S32：「珊珊去育幼院學走路。」及「大家會為他加油。」S09：「珊珊去育幼院學走路。」及「賣麵包的人幫他加油。」而在《奧利佛是個娘娘腔》中，S23 對故事的發展經過舉出兩項，S23：「奧利佛喜歡跳舞，就去上舞蹈課。」及「奧

利佛的舞蹈鞋被男生丟來丟去。」S12：「他去參加舞蹈社。」及「他不喜歡打球。」S14：「因為奧利佛喜歡跳舞，所以他去報名舞蹈課。」及「男孩在牆上寫奧利佛是娘娘腔。」在一開始的教學過程中，研究者須花比較多的時間和學生討論，但在一次次的練習下，學生是可以了解故事大意並寫下的。

綜上所述，研究者透過兩種學習單的方式主要目的是希望能獲取更多資料已確認學生的理解狀況，雖然在過程中學生會回答錯誤，但研究者可透過訂正與討論讓輪廓更加清楚，也讓學生釐清自我的理解；此外學生的完整句子的陳述能力可經由教學而成長，但雖有稍不通順之處，但與前測相比，學生能夠寫出更完整的句子了。

第二節 學生訪談分析

一、學生在閱讀前的封面預測、或是閱讀中的情節預測情形

基本上受訪學生中有十八位回答自己在故事中或多或少多有猜對故事內容。S20 回答：「《奧利佛是個娘娘腔》，它的內容，在還沒有開始翻的時候，就知道它的內容。」而 S02 表示：「《奧利佛是個娘娘腔》。那個最後面把娘娘腔改成大明星那裏。」但請學生繼續說明為何會如此預測，學生卻無法明確、清楚說明為何會如此預測和為何會預測對；但是 S08 說：「有。我是《機器女孩》，只是我沒有看過，就是那個動作很慢的地方猜對了。」S08 認為珊珊之所以被稱為「機器女孩」原因在於動作很慢，因此研究者以為此種預測很具根據與合理性，而 S08 的說明會讓研究者很有自信的推論出 S08 是根據《機器女孩》中之「機器」的理解而推論出為何珊珊動作會這麼慢的原因。

二、預測錯誤時，學生是否繼續看下去的情形

首先研究者想了解猜錯後的想法，接續再了解其是否會繼續看下去。猜錯後的想法，S10 告訴研究者：「我會覺得那個如果像是寧靜閱讀的時候，我會說啊那應該下一本書就會猜對了。」S12 認為：「再試試。」S17：「我也跟 S12 一樣。」S32 回答：「我自己再想一想。」其他學生的回答也如此，S04：「鼓勵自己下次再繼續努力，覺得這樣沒關係，輸了也不會死。」S27：「就覺得不會怎樣，又不是比賽。」S05：「改進，下次再想就久一點就好。」S30：「下次再回答。」S15 回答：「一邊看、一邊想。」從上述學生回答中發現，在閱讀過程中，學生對於預測錯誤的心情並未感到挫折或是失落，反而是會繼續讀下去，例如

S25 回答：「錯就錯，沒關係，還是會繼續看下去。」S20 回答：「不知道。但會想繼續看下去。因為我沒有看過這本書，所以就會很想要看書。」S09 回答：「會繼續看下去。」S10 回答的直接：「那個……因為猜錯我也不會怎麼樣，因為這個也不是什麼很重要的事情，至少這個書很有趣。」統計受訪的三十一位學生，研究者發現有二十七位學生表示就算猜錯了仍然會繼續看下去，只有四位學生表示不想再看下去了。

三、 我們的問題活動(預測、提問策略)會讓你/妳更了解故事嗎？

在本次行動研究中，「提問」究竟是否對於閱讀理解有所裨益，是研究者十分重視與好奇的地方。在受訪的三十一位學生中，有二十九位學生認為問問題的確可以比較了解故事意涵，例如 S04 告訴研究者：「有問的答對有貼紙可以換，問了可以讓我更清楚。」S15：「問問題，因為問問題可以讓腦筋想一想，回復一下故事的結局，記憶力比較好。」S18：「問問題。因為問問題這樣才能想啊！舉手了想一想，然後就知道了。」S05：「有問問題，因為可以讓我們回憶。」S10 亦表示：「看完書問問題，因為問問題之後就會回想一下故事裡面的內容。」研究者認為，從 S15、S18、S05 和 S10 的回應中可知「問問題」具有「回想」意義；S21 則認為：「問問題會知道你有讀到什麼，沒有問有可能你不知道那是什麼意思。」因此問問題可以讓被問者更清楚確認知道自己理解了什麼。

第六章 結論與建議

壹、教學策略的運用有助於提升學生閱讀理解：教學者運用「提問」有助於學生的閱讀理解。

貳、預測錯誤並不會影響學生的閱讀興致：二年級學生認為預測錯誤並不會使他們有挫折感，反而會因故事情節精采程度吸引學生繼續閱讀下去。

參、教師於本教學研究中更奠定自我省思與專業成長：透過學生回答之反饋促使教師愈來愈精準的理解學生的學習狀況，而透過教學錄影設備的觀察，可以更細微了解學生的學習或是教學上的修正。

肆、過多的紙筆繕寫會扼殺學生的閱讀興趣，適當而重點式的紙筆評鑑可強化學生的組織能力：歷經此次研究、教學，研究者發現，適當的書寫可幫助學生

重新架構思維，但一味的書寫反而會阻止學生的閱讀興致，教學者在進行閱讀教學時，可多方設計評鑑方式。

參考文獻

- 方淑貞 (2010)。FUN 的教學 圖畫書與語文教學。臺北市：心理
- 王瓊珠 (2010)。故事結構教學與分享閱讀。臺北市：心理
- 呂淑華，張芬芬 (2013)。分享式閱讀教學對國小二年級學童閱讀態度及理解之成效研究。《教育研究與發展期刊》，9 (2)，91-115。
- 岳修平(譯)(1998)。教學心理學-學習的認知基礎(原作者：E.D.Gagne,C.W.Yekovich,&F.R.Yekovich)。臺北市：遠流
- 林俊賢 (2009)。華語文教學之師生提問策略研究--以故事體的提問為例。《教育資料與研究》，90，25-52。
- 林雯淑(2010)。提問式啟發教學法在國文教學上的應用—以〈定伯賣鬼〉一文為例。載於教育部國語文課程與輔導團隊諮詢團隊(主編)，閱讀評量與寫字教學(251-274 頁)。臺北市：五南圖書
- 柯華葳 (1999)。〈閱讀能力的發展〉，載於曾進興(主編)，《語言病理學基礎》(83-119 頁)。臺北市：心理。
- 翁琪涵 (2012)。識字遊戲與提問策略對國小一年級學童識字、閱讀理解與態度之影響(未出版之碩士論文)。國立嘉義大學。嘉義市。
- 洪月女(譯)(2009)。談閱讀 On Reading(原作者：Ken Goodman)。臺北市：心理出版社。
- 孫劍秋(編)(2009)。國民教育特輯：閱讀教學理論與實務。臺北市：國立台北教育大學。
- 孫劍秋、洪月女、江惜美、鄭圓鈴、劉瑩等著(2010)。閱讀評量與寫字教學。臺北市：五南出版社。
- 孫劍秋、馮永敏、耿志堅、蔡雅薰等著(2012)。創新教學與課室觀察。臺北市：五南出版社。
- 孫劍秋、簡貴雀、吳韻宇、林盈君、陳俐伶等著(2012)。閱讀理解與兩岸課程教學。臺北市：五南出版社。
- 翁琪涵 (2012)。識字遊戲與提問策略對國小一年級學童識字、閱讀理解與態度之影響(未出版之碩士論文)。國立嘉義大學。嘉義縣。

郭翠秀（2007）。閱讀教學與國民小學學童閱讀動機及行為的關係—以2005 年 PIRLS 資料為例(未出版之碩士論文)。國立中央大學。桃園縣。

郭妙芳(譯)(2005)。飛向閱讀的王國。(原作者：Regie Routman)。臺北市：阿布拉教育文化有限公司。

陳惠珍(2011)。閱讀教學中運用提問策略提升學生閱讀理解能力之行動研究(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。

陳弘昌 (2004)。國小語文科教學研究。臺北市：五南。

許雅惠（2010）。實施自我提問閱讀理解策略教學之研究--以小四學生為例。中臺學報，22:1，127-145。

教育部(2012)。閱讀理解一問思教學手冊。臺北市：教育部。

教育部(2012)。閱讀理解策略教學手冊。臺北市：教育部。

曾玉鈴（2011）。提問策略對國小四年級閱讀理解影響之行動研究(未出版之碩士論文)。國立台北教育大學。臺北市。

曾世杰(譯)(2010)。有效的讀寫教學 平衡取向教學 Reading Instruction That Works. The Case for Balanced Teaching(原作者：Michael Pressley)。臺北市：心理出版社。(原著出版年：2006)

黃琬婷（2012）。交互教學法對國小低年級學童閱讀理解能力與閱讀動機影響之研究。教育研究論壇，3：2，201-224。

黃瓊儀(2003)。不同閱讀理解策略教學對國小閱讀理解障礙學生教學成效之研究(未出版之碩士論文)。國立台北教育大學。臺北市。

張春興 (2005)。教育心理學-三化取向的理論與實踐。臺北市：東華書局。

張楓潔（2013）。運用多層次提問策略進行閱讀教學對國小高年級學生閱讀素養影響之研究(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。

彭妮絲(2013)。華語文讀寫讀本暨教學研究—以系統功能語言學習理論為基礎之探究。臺北市立大學學報，44(2)，33-62

楊勝惠 (2009)。相互教學法對國小中年級學生閱讀理解能力效應之研究(未出版之碩士論文)。國立台北教育大學，臺北市。

廖麗娟 (2010)。閱讀策略融入班級共讀之行動研究-以台北縣凱凱國小六年三班為例(未出版之碩士論文)。國立台北教育大學，臺北市。

蔡婷然（2010）。相互教學法融入幼兒園繪本教學之行動研究～以預測略

- 和提問策略為例(未出版之碩士論文)。國立台北教育大學，臺北市。
- 鄭竹涵(2011)。六何法對五年級學童閱讀理解研究—以讀報教學為例(未出版之碩士論文)。台北市立教育大學，臺北市。
- 鄭博真(2003)。國語文教學創新。漢風出版社，台南市。
- 鄭圓鈴(2013)。閱讀素養一本通。臺北市：天下雜誌股份有限公司。
- 鄭圓鈴(2013)。有效閱讀。臺北市：天下雜誌股份有限公司。
- 歐建民(2009)。發問策略對國小學生國語文閱讀理解及批判思考效應之行動研究(未出版之碩士論文)。國立台北教育大學，臺北市。
- 潘慧玉（2012）。自我提問策略科學閱讀教學對國小六年級學童科學閱讀提問表現、閱讀理解與閱讀態度之影響(未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東市。
- 顏怡欣（2010）。運用繪本培養閱讀興趣教學策略分享。國立嘉義大學。教師之友，1，73-83。
- 蘇宜芬（2004）。閱讀理解的影響因素極其在教學上的意義。教師天地，129，21-28。
- 蘇伊文（2008）。國語文教學理論與應用(220-251 頁)。台北市：洪葉
- Abby D. , Anne G., Jennifer T ,Lindsey A. (2012). Implenting Guided Reading Strategis with Kindergarten and First Grade Students. Chicago. SaintXavierUniversity
- Hausheer, R; Hansen, A; Dumas, Diana M. (2011) .Improving Reading Fluency and Comprehension among Elementary Students: Evaluation of a School Remedial Reading Program. *Journal of School Counseling*, v9 n9
- Duke, Nell K.; Block, Meghan K（2012）.Improving Reading in the Primary Grades.*Future of Children*, v22 n2, p55-72
- Rona F. Flippo,Dari-Ann D,Holland,Mary T.McCarthy(2009).Asking the Right Questions:How to Select an Informal Reading Inventory.The Reading Teacher63(1),79-83
- Stephannie Harvey,Anne Goudvis(2013).COMPREHENSION AT THE CORE.The Reading Teacher66(6),432-439
- Ellin Oliver Keene,Susan Zimmermann(2013).YEARS LATER,COMPREHENSION STRATEGIES STILL AT WORK.The Reading Teacher66(8),601-605