

以閱讀理解教學策略提升學生閱讀理解能力之行動研究

服務學校：臺北市南港國民小學

作者：黃怡萍、李怡慧、陳志鴻、陳聖美

463-493



摘要

在學生三年級時，研究者推動閱讀活動——班級共讀與下午茶讀書會，有很好的迴響。升上四年級後，研究者希望孩子能接觸純粹文字的書籍，便導讀了幾本書。在過程中發現，有的孩子認為太多頁了，看不完；有的孩子有些意思看不懂，不想看了。因此，研究者計畫運用閱讀理解策略，幫助孩子增進理解能力，掌握文章，支持其繼續閱讀下去。

由實驗資料分析得知，閱讀理解教學策略對於班上學生之閱讀理解能力的提升有所幫助，尤其在前測低、中閱讀學習成就學童測驗分數上明顯有所進步；大部份學生熱衷於本研究之閱讀理解策略教學，並認為能促進自己閱讀理解能力的

提升，在往後閱讀文章時亦願意再使用此策略，可見此方式是可行的、有所成效的。

關鍵字：閱讀理解策略 交互教學法 概念構圖

壹、緒論

一、研究背景與動機

閱讀是主動學習的開始。藉由閱讀，可以廣泛吸收前人的經驗，獲取知識；可以作為思想的溝通，價值的澄清；也可以進入作者的想像世界，激發創造力，豐富人生。前教育部長曾志朗指出：「閱讀是教育的靈魂。」從小養成閱讀習慣，等於有了一生都能擁有的智慧。因為透過閱讀，能打破課堂教育的限制，開創未來的夢想與希望。

但是閱讀能力的好壞，卻大大的影響閱讀的品質。一般兒童在閱讀方面應具有閱讀能力，能作字音及字形的聯結、了解字義與文法。而閱讀歷程基本上可以分成認字與理解二部分(柯華葳，1999)。以四年級的孩童來說，認字部分已有一定的程度，但理解部分，往往藉由文字旁的圖畫，進行圖像理解，以幫助理解文章的意思。倘若是純文字的文章或書籍，就必須給予孩童一些策略，幫助他們能從文章或書籍中，理解基本概念，與文章產生互動，以提昇閱讀品質。

英國教育部長布朗奇(David Blunkett)(引自齊若蘭、游長山和李雪莉，2004)

指出：「每當我們翻開書頁，等於開啓了一扇通往世界的窗，閱讀是各種學習的基石。」明白指出閱讀是一切學習的基礎。因此。擁有閱讀能力，在各領域的學習佔有極重要的地位。

在這個資訊爆炸、網路發達的現今社會中，懂得收集資料已經不是問題，而能將所閱讀的訊息，理解加上整理，運用在現實生活上，才是未來主人翁必備的基本技能。

學生三年級的時候，我在班上推動閱讀活動——班級共讀與下午茶讀書會，有很好的迴響，明顯的發現孩子喜歡看書，尤其是繪本、故事書。升上了四年級後，我希望孩子能接觸純粹文字的書籍，作為升上高年級的準備。畢竟在未來的學習中，孩子要進入純文字的閱讀領域。因此導讀了幾本書，在導讀的過程，孩子們充滿興趣，但真正能讀完一本文字書的人卻不多。似乎有興趣聽，卻沒興趣主動讀完一本書。與他們的對話中發現，有的孩子認為太多頁了，看不完；有的孩子認為有些意思看不懂，不想看了。因此，針對以上觀察所見，研究者計畫運用閱讀理解策略，幫助孩子增進理解能力，掌握文章，支持學生們繼續閱讀下去。

二、研究目的

針對以上之研究背景與動機，本研究之目的如下所示：

- (一) 探討本班學生閱讀理解能力分布之情形。
- (二) 探討閱讀理解教學策略對提升學生閱讀理解能力之成效。
- (三) 探討學生對於閱讀理解教學策略實施方式的看法。

三、研究問題

根據上述之研究目的，本研究之問題如下所示：

- (一) 以標準化工具調查本班學生閱讀理解能力之分布情形為何？
- (二) 應用閱讀理解教學策略進行教學，學生之學習成效為何？
- (三) 探討學生對於閱讀理解教學策略的實施之看法為何？

四、名詞解釋

(一) 交互教學法

交互教學法強調師生經由「對話」(dialogue)的方式循序漸進互動，進而發展至學生同儕彼此提供支持與互動，輪流擔任「小教師」的角色，引導運用交互教學的四個策略 (Palincsar & Brown, 1984)：提問 (questioning)、摘要 (summarizing)、澄清 (clarifying) 和預測 (predicting)，增進對文章的瞭解。

(二) 概念構圖

Novak(1984)根據 Ausubel 提出之「有意義的學習」理論(meaningful learning theory)中的要義，深入探討知識的階層性架構，並以概念構圖作為改善及促進學生有意義學習的一種方法。所謂的概念圖是由命題 (proposition) 所組成，每一個命題包含兩個概念節點 (concept node) 及概念間的連結語 (relation link)。利用概念節點及連結詞可以建構出命題，命題之間則可以結合成特定領域的知識結構。

(三) 閱讀理解教學策略

本研究採取交互教學輔以概念構圖方式來進行教學，發展之具體實施流程為：1.預測；2.澄清；3.摘要(輔以概念構圖)；4.提問方式作為閱讀理解之教學策略。

(四) 閱讀理解能力

本研究利用「閱讀理解困難篩選測驗」標準化工具來測量學生之閱讀理解能力，測驗內容包括文意題、命題組合題、及理解題等三類題型。編製者建立篩選小學二到六年級高、中、低三種閱讀理解程度的 95%信賴區間，可做為學生之閱讀理解能力的評估工具。

五、研究範圍與限制

本研究以其中一位研究者所任教的班級之 25 名四年級學生為研究對象，探

討以閱讀理解教學策略提升學生閱讀理解能力之成效，因為樣本有其限制性，故所得結果不宜過度推論至其他學年或領域。

貳、 文獻探討

在網路發達、知識爆炸的時代，知識的取得已不是大問題，知識的吸收、應用才是受矚目的重點。九年一貫課程強調「帶得走」的能力，故思考、判斷、理解的能力的培養便是一個重要的課題，本研究即在探討以閱讀理解教學策略來提升學生閱讀理解能力之成效。

一、 閱讀理解能力

（一）閱讀理解的意義

閱讀在生理上能刺激大腦神經，延緩大腦退化的速度；在心理認知方面能進行比較有效的知識累積，培養獨立判斷的能力(洪蘭，2001)。閱讀可界定為以個人的經驗資訊為基礎，從文章資料中擷取訊息，經由視覺、感知、語法、語意的循環歷程，由聽覺性的口語語彙，改由視覺的呈現方式加以認知理解和統整思考(林正雄、林貴英、蔡芳霞，2003)。讀者在閱讀一篇文章時，會主動的嘗試去瞭解這篇文章而非被動的輸入訊息於記憶中(林清山譯，1997)，以認知建構的觀點，閱讀理解可視為讀者與文本之間的交互作用，具備內在主動建構意義的歷程，而其中亦包含了計劃、監控等後設認知(metacognition)的部份。

（二）閱讀理解的發展階段

閱讀發展是一個連續的歷程，孩子的閱讀發展從字形與符號的認識開始，到可以從各方觀點評估一個問題，甚至可以重新架構出自己的知識體系，其可分成幾個階段，每個不同的階段都各有其閱讀發展階段、特徵、字義觸接方式，及不同的合適讀物(陳成恭、陳嘉甄、吳南真和蔡隸關，2002)。從Chall(1996，引自洪麗瑜，2002)提出的閱讀理解發展階段(如表1所示)，可知四年級學童處於透過閱讀學習階段(Reading for learning the new)，此階段的發展重點在於開始經由閱讀達到學習新知的目的；其特徵為利用大量閱讀取得知識，並從學

習閱讀到利用閱讀學習，運用策略大量增進知識，語言和認知能力。

表 1 閱讀發展階段表（修改自洪儷瑜，2002）

閱讀發展階段	前閱讀階段 Prereading	初始閱讀階段 Initial Reading	確定階段 Confirmation	透過閱讀學習階段 Reading for learning the new	多元觀點 Multiple viewpoint	建構重組階段 Construction and Reconstruction
年級(齡)	0-6 歲	小學 1-2 年級，6-7 歲	小學 2-3 年級，7-8 歲	中年級至國中	國高中，14-18 歲	大學，18 歲以上
發展重點	字形經驗認字母，符號溝通。	解碼、識字。	流暢、自動化、非逐字。	學習新知開始經由閱讀達到學習目的。	有豐富觀點。	能建立自己的知識架構。

依訊息處理（information processing）的觀點，閱讀的過程可分為：解碼（decoding）、文意理解（liter comprehension）、推論理解（inferential comprehension）、理解監控（comprehension monitoring）等四個階段（Gagne'，1985）。

1. 解碼是把字辨認出來，使之產生意義，其可分為：（1）比對（matching）見字即知其意。（2）補碼（recoding），是看到字先將它的音唸出來，再依字音從長期記憶中檢索出字義來。
2. 文意理解為從文句中找出文字的意義，可分為：（1）字義接觸（lexical access）是個人在認出字形或字音後，在長期記憶中找出與這個字音聯結的意義。（2）剖析語法（parsing）是指分析句子的構成規則，將各種有意義的字適當的關係聯結在一起，以了解句子的意義。
3. 推論理解是閱讀者對文章的深入地了解，其歷程包括統整（integration）、歸納（summarization）、精緻化（elaboration）。
4. 理解監控為閱讀者檢視自己是否完全了解文意，其歷程包括設定閱讀目標（gold setting）、選擇閱讀策略（strategy selection）、檢查目標（gold checking）是否達成及採補救方法（remediation）。

二、 閱讀理解策略

（一）閱讀理解教學策略

依據閱讀理解認知觀點所強調的互動與建構本質，適合於閱讀理解教學的有效策略可分為：找出文章中的重點（determining importance）、摘要文章中的

訊息 (summarizing information)、產生推論 (drawing inferences)、提出問題 (generating questions) 及監控理解 (monitoring comprehension) 等五種方式 (Dole, Duffy, Roehler & Pearson, 1991)。其中監控理解一方面必須知覺本身、瞭解的品質與程度，另一方面也必須知道當發現理解失敗時要做什麼及如何做。

至於如何進閱讀理解策略教學呢？有效閱讀理解策略的教學方式需掌握下列幾個要素：(1) 發展後設認知覺識與理解監控；(2) 促進一般的理解；(3) 描述推論；(4) 閱讀重要的概念和研究結果；(5) 使用或發展先備知識 (Taylor, Harris, & Pearson, 1995)。而大部分教師所設計方案的策略都呈現以下的步驟：(1) 明白的說明策略所組成的項目是什麼；(2) 清楚的解釋為什麼教這些策略是重要的；(3) 仔細的解釋教師如何示範這些策略項目；(4) 明確的解釋在獨自閱讀時，策略項目何時使用；(5) 準備以實際的課文來指導練習；(6) 準備以實際的課文來獨自練習。

(二) 交互教學法

「交互教學法」為Palincsar和Brown於1984年依據近側發展區 (zone of proximal development, ZPD)、專家鷹架 (expert scaffolding) 及期望教學 (proleptic teaching) 等三項理論，所提出的閱讀理解教學法 (何嘉雯、李芃娟，2003)。近側發展區是指個體目前的或實際發展水準 (即未經協助下的表現水準) 與潛在發展水準 (即在協助下可能表現的水準) 之間的差異，Vygotsky將「潛在發展水準 (the level of developmental potential)」視為花蕾 (buds) 或花朵 (flowers)，而近側發展區間 (ZPD) 即在評估這些花蕾與花朵發展成果實 (fruits) 的可能性有多大 (林素微，2002)。故在教學中學生首先由教師，或較有能力的同儕提供一個學習的鷹架 (scaffolding)，在協助與支持下，循序進行學習活動，然後逐步將責任轉移到學生的身上，學生自行獨立負起大部份的學習任務；此時教師或較有能力的同儕者逐漸淡出，扮演支持者的角色，提供適時的回饋與輔導；「專家鷹架」乃由專家擔任引導者，在生手學習之初提供支持性的協助，直到生手具有獨立解決問題的能力；「期望教學」也是源自於Vygotsky的發展理

論，它是對學生能力的一種預期，並在教學中提供一個社會性的支持情境環境，鼓勵生手在未能獨力完成任務前，參與團體的各種活動，以由社會情境中的支持獲得協助。

此種教學法強調師生經由「對話」(dialogue)的方式循序漸進互動，進而發展至學生同儕彼此提供支持與互動，輪流擔任「小教師」的角色，引導運用交互教學的提問(questioning)、摘要(summarizing)、澄清(clarifying)和預測(predicting)等四個策略(Palincsar & Brown, 1984)。

1. 提問策略：在指導學生閱讀後，提問能監控自己所讀的內容，回憶有關的知識背景，並試著找尋答案。提問的教學中，教師可利用提示詞的「6W」，如：誰(who)、何時(when)、何地(where)、為什麼(why)、如何(how)、什麼(what)來發展問題。在閱讀期間或閱讀之後，讓學生提出問題，主要在幫助學生與文本互動，增加學生們的理解能力。
2. 摘要策略：係指導學生對段落及全文摘取重要的內容，以掌握文章的重點。
3. 澄清策略：指導學生確認文章中難以理解的部分，並試著去理解它的的意思，如再看一次，或前後文的關係，亦可從同儕之間的對話激發出答案。因此，生手的讀者可透過澄清策略來理解文章中不懂的部分。
4. 預測策略：指導學生根據標題、圖示，或閱讀一段文章之後，預測文章、或下一段文章可能的內容，可以催化讀者的先備知識，並產生預期，增進對文章意義的了解，並能幫助理解監控。

(三) 概念構圖

Novak(1984)根據 Ausubel 提出之「有意義的學習」理論(meaningful learning theory)中的要義，深入探討知識的階層性架構，並以概念構圖(concept mapping)作為改善及促進學生有意義學習的一種方法。所謂的概念圖是由命題(proposition)所組成，每一個命題包含兩個概念節點(concept node)及概念間的連結語(relation link)。利用概念節點及連結詞可以建構出命題，命題之間則可以結合成特定領域的知識結構。因此由學習者建構出來的概念圖，可以視

為其對某專業領域知識的結構，由該知識結構可以看出其理解程度以及是否存有錯誤概念(宋德忠、林世華、陳淑芬、張國恩，1998)。概念構圖就是在教學前後各給予受試者一組概念，再要求受試者將這些概念運用適當的聯結語將其連結起來，以成為一幅概念圖，可以針對不同的年齡層次、不同認知需求和不同先備知識的學生實施。

Novak 和 Gowin 主張用概念構圖的方法，來教導學生找出概念與概念間的關係。在他們所合著的「學習如何學習」(Learning How to Learn)一書中，認為概念構圖的活動應包含(1)準備活動(2)概念構圖活動(張新仁，2003)。概念構圖的技巧不只可以用來教學，同時也可以用來作為診斷與評量的方式，並可以用以編寫教科書，或是當作一種學習策略(邱上真，1989)。

綜合以上所論，本研究以交互教學輔以概念構圖作為閱讀理解之策略，具體的實施方式為(1)預測策略；(2)澄清策略；(3)摘要策略(輔以概念構圖)；(4)提問策略，期許能提升學生之閱讀理解能力，而教師必須依據學童閱讀理解發展階段，擬定閱讀理解策略，設計閱讀理解教學活動，以增進學生閱讀理解能力，達到閱讀的功能。

參、 研究方法

一、研究對象

本研究以研究者所任教班級之 25 名學生為研究對象。

二、研究工具

1. 閱讀理解困難篩選測驗

「閱讀理解困難篩選測驗」內容包括文意題、命題組合題、及理解題等三類題型。編製者分別依國語科段考成績，將小二到小六的樣本學生分為高程度、中程度、及低程度三組，並就這三組學生在此測驗的答對率，建立篩選小學二到六年級高、中、低三種閱讀理解程度的 95%信賴區間。本測驗可做為學生之閱讀理解能力的評估工具。

2. 課外閱讀文章

研究者選取六本書的其中六篇文章，作為本研究之閱讀理解策略教學的內容，詳細資料如表 2 所示。

表 2 教學策略所閱讀之文章

序號	篇名	書名	作者	年代	出版社
1	不死鳥	生命教育	陳進隆	2003	彩虹兒童文化
2	雨中情	小學生作文範本	漢聞	2001	艾閣萌全美
3	用沙子退強敵	小學生每日一文	國語科編寫研究小組	2005	捷英社
4	手心裡の貝殼	大聲公	李潼	2000	民生報
5	為什麼不是我	大野狼與小飛俠	廖炳焜	2005	小魯文化
6	「世間溫情，母子分享一碗湯麵」	把這份情傳下去	吳重德	2001	能仁出版社

3. 閱讀理解教學策略問卷

以研究者自編之「閱讀理解教學策略問卷」進行調查，以瞭解學生對於此教學方式之看法。

三、研究流程

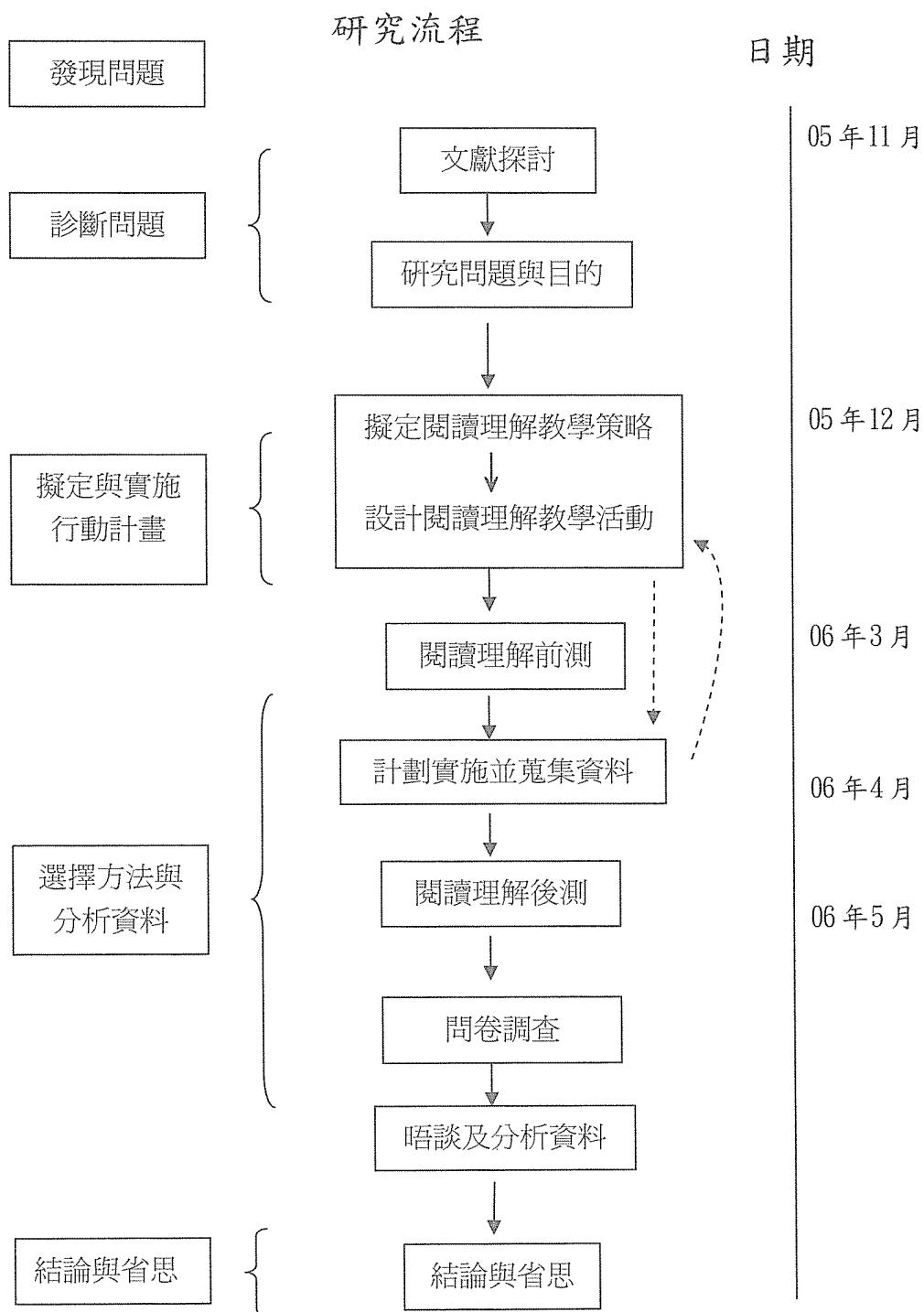


圖 1 閱讀理解教學策略研究流程

本研究以圖 1 所示之流程進行質與量並重的研究，所採用的方法，進一步說明如下：

(一)閱讀理解策略之擬定

本研究以交互教學法輔以概念構圖為閱讀理解策略，實施流程為（1）預測策略；（2）澄清策略；（3）摘要文章（輔以概念構圖）；（4）提出問題，並據此進行閱讀理解教學活動。

(二)閱讀理解前測

本研究以「閱讀理解困難篩選測驗」進行前測，以瞭解學生在進行實驗之前的閱讀理解能力之分布。

(三)實驗進行

每次上課時運用預測、澄清、摘要、提問四個策略，約三節課時間個別閱讀，分組討論，加上架構圖（即概念圖），幫助擷取摘要，整理文章重點。各文章閱讀時間如表 3 所示。

表 3 閱讀文章時間分配表

週次	日期	內容選取
1	3/23	「不死鳥」
2	3/30	「雨中情」
3	4/06	「用沙子退強敵」
4	4/13	「手心裡の貝殼」
5	4/20	「為什麼不是我」
6	4/27	「世間溫情，母子分享一碗湯麵」

(四)閱讀理解後測

本研究以「閱讀理解困難篩選測驗」進行後測，以瞭解學生在進行實驗之後的閱讀理解能力之分布。

(五)問卷調查、晤談及資料分析

- 1.後測完成後，以 SPSS10.0 視窗軟體進行量的研究，以瞭解學生在進行閱讀理解策略教學後閱讀能力改變的情形。
- 2.後測完成後，以「閱讀理解教學策略問卷」進行學生對於此教學方式看法之調查，並據此進行晤談。

肆、 結果與討論

一、 班上學生閱讀能力分布情形

在實施閱讀理解策略教學之前，以「閱讀理解困難篩選測驗」進行測驗，進而瞭解學生起點閱讀理解學習成就為何，結果如表 4 及圖 2 所示。

表 4 「閱讀理解困難篩選測驗」前測分數分布

分數	25	45	50	55	60	70	75	80	90	95	100
答對率	.25	.45	.50	.55	.60	.70	.75	.80	.90	.95	1
人數	1	1	3	3	2	3	3	3	3	1	2

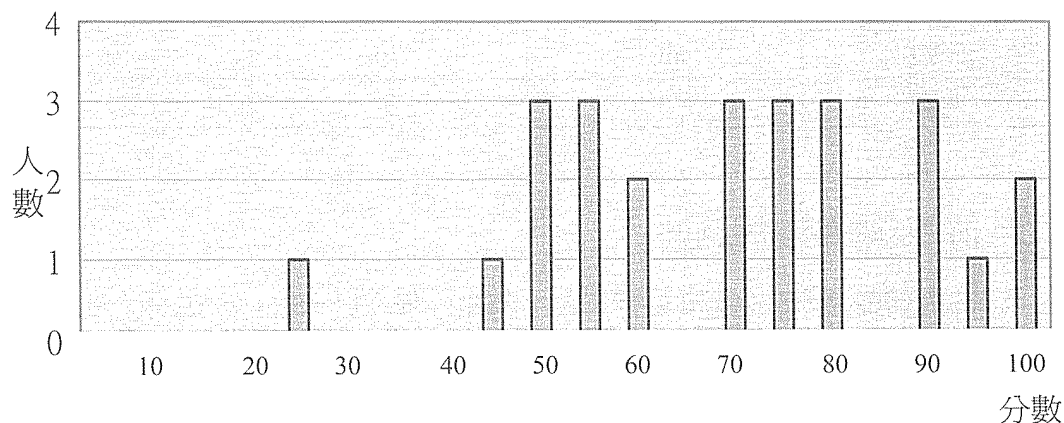


圖 2 學生閱讀理解前測成績分布

柯華威以「閱讀理解困難篩選測驗」中學生作答之「答對的題數除以總題數」(答對率)分成四類：.43 以下為低分組、閱讀困難；.44 - .67 為閱讀需加強；.68 - .80 為閱讀程度中等；.81 以上閱讀程度高。從表 2 可得知，本班學生以「閱讀理解困難篩選測驗」前測成績分類，低分組、閱讀困難者有 1 人；閱讀需加強者有 9 人；閱讀程度中等者有 9 人；閱讀程度高者有 6 人。

考量本班人數只有 25 人，低分組、閱讀困難者亦只有 1 人，分成四組不易於量的資料分析，故以 SPSS10.0 視窗軟體依前測成績類別化成高閱讀學習成就、中閱讀學習成就及低閱讀學習成就三組。

(一) 前測高閱讀學習成就組

前測高閱讀學習成就組共有 9 人，前測分數介於 80 分至 100 分之間，詳細分數分布如表 5 所示。

表 5 前測高閱讀學習成就組分數表

分數	80	90	95	100
人數	3	3	1	2

(二) 前測中閱讀學習成就組

前測中閱讀學習成就組共有 8 人，前測分數介於 60 分至 75 分之間，詳細分數分布如表 6 所示。

表 6 前測中閱讀學習成就組分數表

分數	60	70	75
人數	2	3	3

(三) 前測低閱讀學習成就組

前測低閱讀學習成就組共有 8 人，前測分數介於 25 分至 55 分之間，詳細分數分布如表 7 所示。

表 7 前測低閱讀學習成就組分數表

分數	25	45	50	55
人數	1	1	3	3

二、閱讀理解策略對學生閱讀理解能力之實施成效

(一) 閱讀理解實施過程

本研究所使用之閱讀理解教學策略流程如圖 3 所示，其詳細實施步驟如下所示：

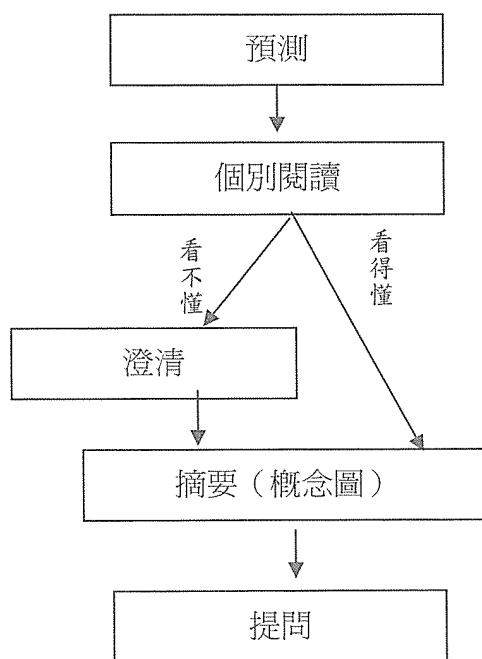


圖 3 閱讀策略進行流程

1.預測

先將題目寫在黑板上，讓學生猜測可能的內容是什麼（如圖 4 所示）。

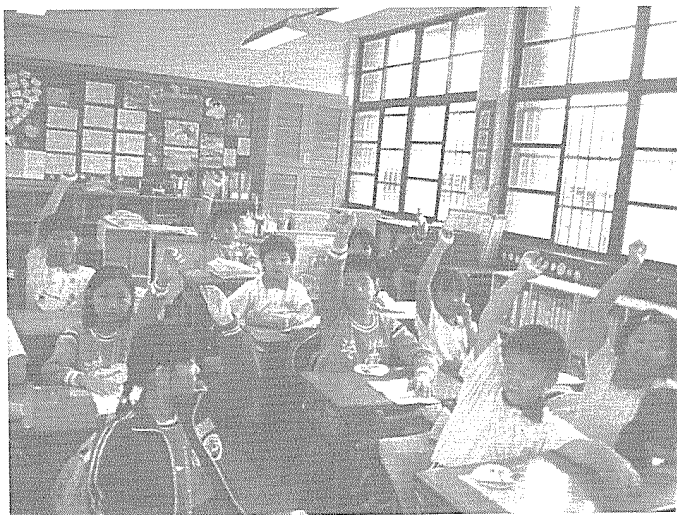


圖 4 學生預測文章內容

2.個別閱讀

發下講義，每個人自行閱讀文章，進行個別閱讀，並以紅筆畫線，擷取重點；以鉛筆畫線，註記不懂的文句（如圖 5 所示）。

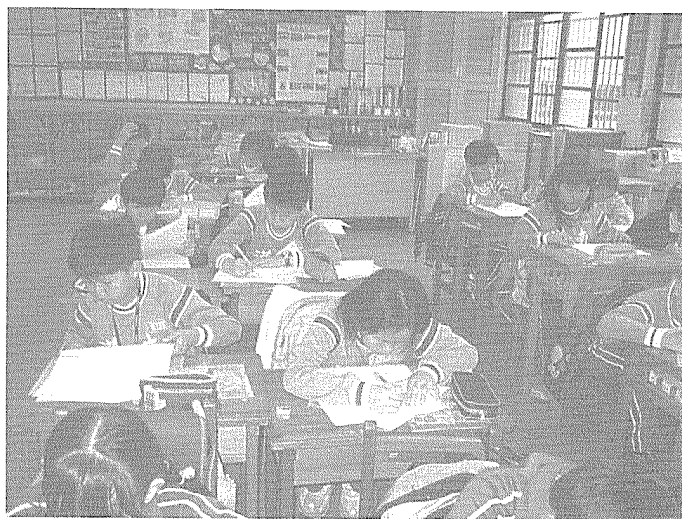


圖 5 學生進行個別閱讀

3.澄清

學生針對不懂的地方，再看一次，或依前後文再看一次。倘若再看不懂，可以在分組時提問，但學生往往會直接解決這個問題。此時，老師可針對學生不懂之文句，指導學生依澄清之策略進行理解（如圖 6 所示）。

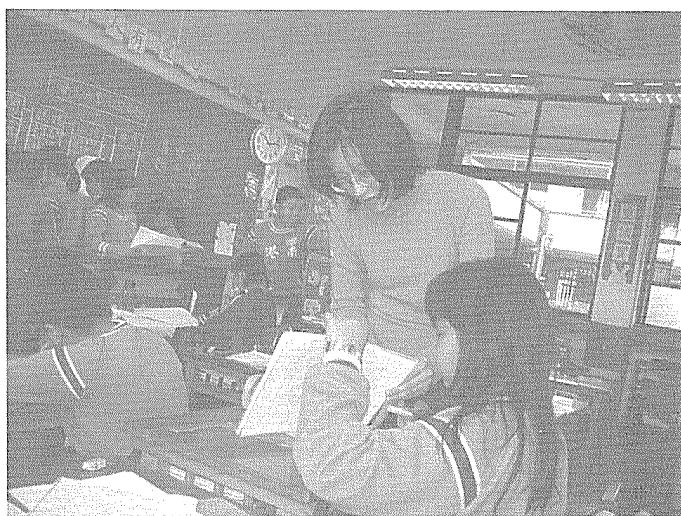


圖 6 老師指導學生依澄清之策略進行理解

4.摘要

用概念圖來幫助擷取文章重點：(1)人物；(2)人物的描述及特質；(3)事件；(4)事件對當事人的影響的看法；(5)自己（讀者）對該事件的感受或看法。此時，先由老師在黑板畫出架構圖，學生講答案。再由學生依同樣的方式，分組討論出答案來，以利學生概念圖之繪製（如圖 7~11）。



圖 7 老師依學生的答案，將人物特質架構成圖



圖 8 進行分組討論，找出文章中有關作者的個性描述與介紹

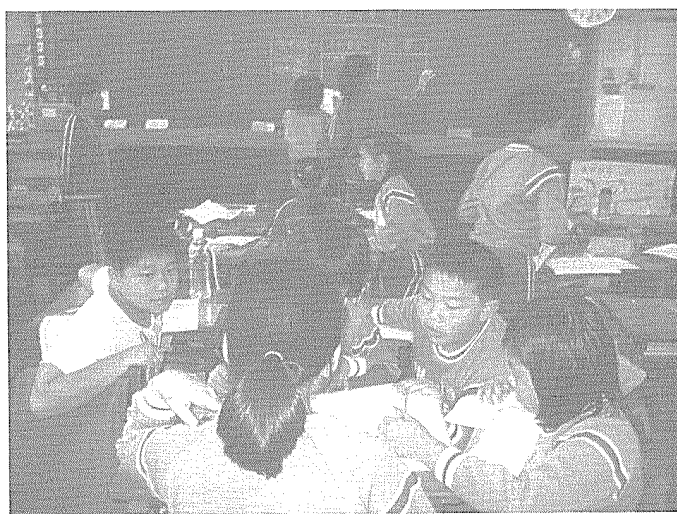


圖 9 進行分組討論，找出關鍵事件對文章中人物的影響

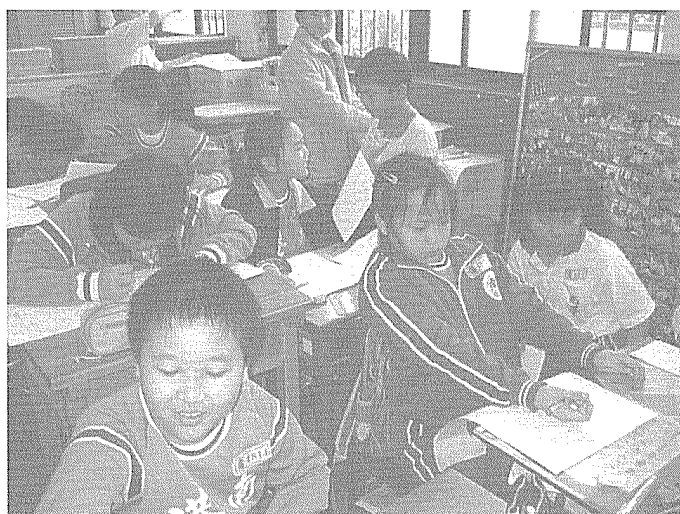


圖 10 討論後，每個人寫下整理後的摘要內容

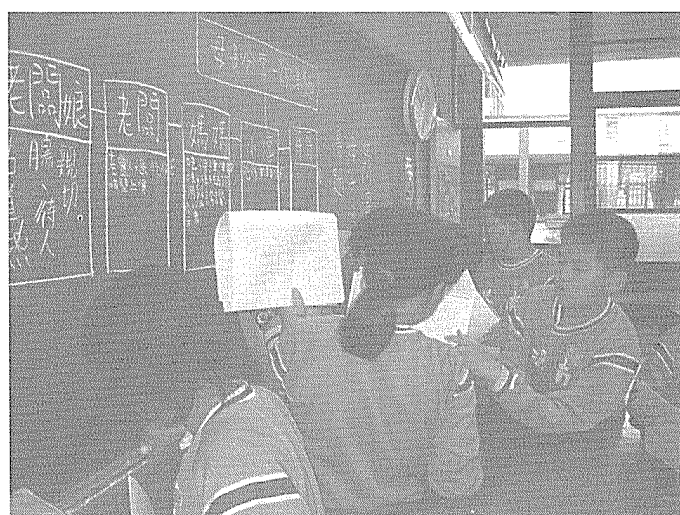


圖 11 各組派代表上臺呈現討論的結果

5.提問

根據文章提出疑問，盡量是開放性的問題，避免封閉性的問題（如：是、否或從文句就可以知道的答案）。此時，每組提一個問題，別組回答，並將自己覺得最棒的答案，寫在概念圖旁（如圖 12）。

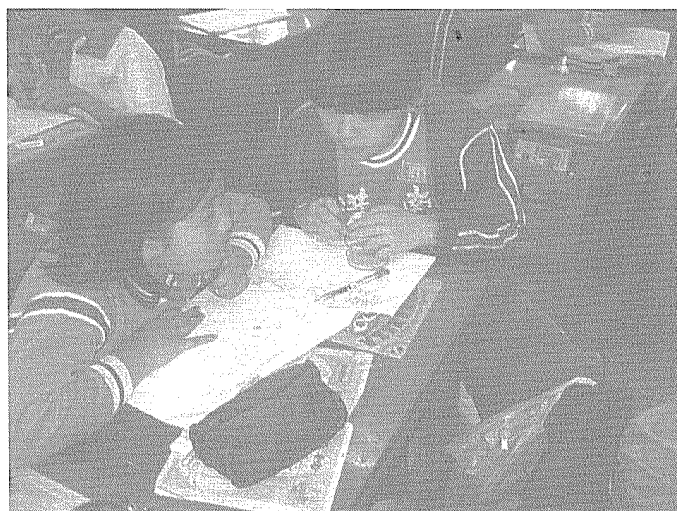


圖 12 針對本文提出問題，提問要深入，待我想想看要提出什麼問題

(二) 閱讀學習成效

本研究依閱讀理解測驗前、後測分數製作折線圖(如圖 13 所示)，可明顯看出後測成績比前測成績較為進步。

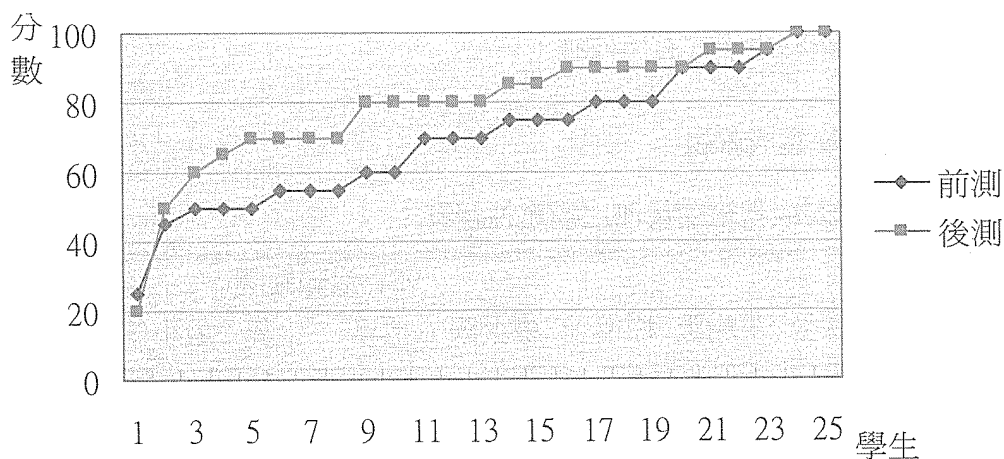


圖 13 閱讀理解測驗前後測分數折線圖

以「閱讀理解困難篩選測驗」後測成績分析，低分組、閱讀困難有 1 人；閱讀需加強有 3 人；閱讀程度中等有 9 人；閱讀程度高者有 12 人。相較於前測時低分組、閱讀困難有 1 人；閱讀需加強有 9 人；閱讀程度中等有 9 人；閱讀程度高者有 6 人，學生閱讀理解程度有明顯之成長。

本研究更進一步以前測分數分成前測高、中及低閱讀學習成就三組，在進行實驗處理後，分別以「前後測驗別」為固定因子，分數為依變數進行變異數分析（analysis of variety，ANOVA）資料統計，以瞭解其閱讀學習成就之改變情形。

1.前測高閱讀學習成就組

表 8 高閱讀學習成就組前後測之描述性統計

測驗別	個數	平均數	標準差	標準誤	95% 信賴區間		最小值	最大值
					下界	上界		
前測	9	89.44	8.08	2.69	83.23	95.65	80	100
後測	9	91.67	7.07	2.36	86.23	97.10	80	100
整體	18	90.56	7.45	1.76	86.85	94.26	80	100

從表 8 可知，雖然前測高閱讀學習成就組前測分數已高，但在進行閱讀理解教學策略實驗處理之後，分數仍由 89.44 分微幅成長至 91.67 分，顯示其在進行閱讀理解策略之後亦有所收獲。

2.前測中閱讀學習成就組

表 9 中閱讀學習成就組前後測之描述性統計

測驗別	個數	平均數	標準差	標準誤	95% 信賴區間		最小值	最大值
					下界	上界		
前測	8	69.38	6.23	2.20	64.16	74.59	60	75
後測	8	81.88	9.98	3.53	73.53	90.22	65	90
整體	16	75.63	10.31	2.58	86.85	81.12	60	90

表 10 中閱讀學習成就組前後測之變異數分析

變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F檢定	顯著性
組間	625.00	1	625.00	9.03	.009
組內	968.75	14	69.20		
整體	1593.75	15			

** p< .01

從表 9 及表 10 中得知，前測中閱讀學習成就組從前測平均分數 69.38 分至後測 81.88 分，進行變異數分析(ANOVA)後，其 F 檢定值為 9.03，顯著性為.009，達到顯著性差異，即前測中閱讀學習成就組學生經過閱讀理解策略教學後在後測分數上達到顯著性的進步，學習效果顯著。

3.前測低閱讀學習成就組

表 11 低閱讀學習成就組前後測之描述性統計

測驗別	個數	平均數	標準差	標準誤	95% 信賴區間		最小值	最大值
					下界	上界		
前測	8	48.13	9.98	3.53	39.78	56.47	25	55
後測	8	62.50	19.82	7.01	45.93	79.07	20	80
整體	16	55.31	16.88	4.22	46.32	64.31	20	80

表 12 低閱讀學習成就組前後測之變異數分析

變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F檢定	顯著性
組間	826.56	1	826.56	3.36	.088
組內	3446.88	14	246.21		
整體	4273.44	15			

從表 11 及表 12 中得知，前測低閱讀學習成就組從前測平均分數 48.13 分至後測 62.50 分，進行變異數分析(ANOVA)後，其 F 檢定值為 3.36，顯著性為.088，雖然未達顯著性差異，但從資料分析可發現其亦有平均 14.37 分的進步。進一步分析資料，發現除了一名平常拒絕學習的學生前測成績 25 分退步至 20 分外，其餘學生均有進步並達到顯著性差異。

三、學生對於閱讀理解教學之看法

(一) 問卷

表 13 學生閱讀理解策略教學問卷統計

題號	內容	平均	5	4	3	2	1
一	上完課後，我喜歡用「預測」方式來幫助閱讀文章。	3.84	40%	28%	12%	16%	4%
二	上完課後，我喜歡用「澄清」方式來幫助閱讀文章。	3.28	16%	28%	36%	8%	12%
三	上完課後，我喜歡用「摘要」方式來幫助閱讀文章。	3.56	28%	28%	28%	4%	12%
四	上完課後，我喜歡用「提問」方式來幫助閱讀文章。	3.60	28%	32%	24%	4%	12%
五	上完課後，我喜歡用「架構圖」方式來幫助閱讀文章。	3.44	24%	28%	28%	8%	12%
六	我上完閱讀課以後，覺得自己在閱讀上進步很多。	3.96	40%	24%	32%	0%	4%
七	我上完閱讀課以後，覺得心得比較容易寫。	4.08	44%	36%	8%	8%	4%
八	閱讀時，遇見不懂的文句，我會想辦法從前後文來推測它的意思。	4.00	52%	20%	12%	8%	8%
九	上完閱讀課以後，當我閱讀其他書籍時，比較容易掌握重點。	3.96	32%	44%	16%	4%	4%
十	上完閱讀課以後，我比較能夠感受作者的想法。	4.08	52%	16%	24%	4%	4%

對問卷問題的贊同程度：5 表示非常贊同；4 表示大部份贊同；3 表示有時贊同有時不贊同；2 表示大部份不贊同；1 表示非常不贊同

在學生後測完後，以「閱讀理解策略教學問卷」調查學生對於此策略教學之看法。從資料分析中(如表 13 所示)顯示，在五種閱讀教學策略(含概念構圖)學生的喜歡程度均在 3.28 分(含)以上，而由第六至十題資料可得知，學生覺得自己有進步及閱讀方法的提升上更達到 3.96 分以上，顯示班上多數同學認為此閱讀理解策略對於自己閱讀理解有幫助，大部分學生亦喜歡此學習方式。上完閱讀課以後，大部分學生亦喜歡持續利用此方式進行學習。

(二) 晤談

在進行完問卷調查，選取涵蓋前測低、中及高閱讀學習成就組之 10 位同學

進行晤談，以更進一步瞭解其對於此教學策略之看法。10 位同學其前後測差異如下所述：(1) 小博（前測 90 分；後測 100 分）；(2) 小學（前測 70 分；後測 90 分）；(3) 小翔（前測 45 分；後測 70 分）；(4) 小宗（前測 60 分；後測 80 分）；(5) 小睿（前測 55 分；後測 80 分）；(6) 小琪（前測 50 分；後測 70 分）；(7) 小程（前測 70 分；後測 90 分）；(8) 小芸（前測 55 分；後測 80 分）；(9) 小禎（前測 80 分；後測 95 分）；(10) 阿人（前測 25 分；後測 20 分）。

問題一：喜歡自己看書或大家一起看書？

答：小博：比較喜歡大家一起看書，因為有伴，不會無聊。

小宗：喜歡自己看書，自己寫出摘要，不喜歡討論，因為我自己就可以得到答案。

小睿：大家一起看。因為可以分享感想。

小琪：大家一起看。每個人都可以提出問題，可以一起討論。

小程：有時候喜歡自己看，有時候喜歡大家一起看。字多的文章，喜歡大家一起看；字少的文章，可以自己看。

阿人：喜歡大家一起看書，因為比較安靜。可以一起討論，一起寫答案。

問題二：四種策略最喜歡哪一種？

答：小博：預測，因為可以自己想像。很想趕快知道文章內容，是不是和我猜的一樣。

小學：預測，想先猜猜看它的內容是什麼。猜中後很開心，覺得自己很了不起。

小翔：澄清策略，因為可以幫助自己瞭解內容。

小宗：預測，很好玩。可以比賽看誰猜對了。

小睿：預測，因為想知道結果，就會想讀下去。

小琪：摘要，架構圖畫出來後，比較知道文章的大意。雖然畫架構圖很花時間，但這樣能比較瞭解文章，很好啊！

小程：摘要、架構圖，可以比較快瞭解文章。雖然很花時間，但對於瞭解文章有幫助，很值得。

小芸：架構圖，比較好寫心得，也比較知道故事的意思。

小禎：澄清。以前遇到看不懂的地方，就不想看了，現在我會再看一次，也許就懂了。

阿人：架構圖，可以抓重點。

問題三：上完課後，有覺得心得比較容易寫嗎？

答：小博：是的，因為課堂上大家一起討論過。

小宗：可以從文章中人物的想法去延伸，自己就有很多心得了。

阿人：有一點。

問題四：上完課後，有沒有比較能夠感受作者之想法？

答：小博：以前比較不會去想作者有什麼想法，現在會停下來想想看作者的感覺如何。

小翔：以前從來都不會去想作者或主角的感受，現在比較能體會。

阿人：比較瞭解，不過有時候還是不懂。

問題五：上了閱讀課後，你覺得最大的改變是？

答：小博：上了閱讀課，讓我更快瞭解內容。

小學：讓我變得喜歡看書，作文和心得都寫得比以前好。原來看書不只是瞭解故事而已，還可以增加許多知識。

小翔：看不懂的句子，再看一次就瞭解了。若喜歡的文章就會想從頭再看一次。覺得自己的能力變強了，心得也寫得比較多。

小宗：變得很喜歡看書，也看得比較快。比較瞭解文章內容、作者的想法。

小睿：書看得比較快，比較瞭解文章在說什麼，而且在看別的書時，也會拿筆畫重點。這樣等一下就可以很快找到重要的句子。

小琪：以前心得寫不出來，寫很少，現在可以寫出很多心得。

小程：以前上國語課不太瞭解，現在覺得國語進步了，也懂很多。

小芸：可以試著自己寫一篇文章，感覺自己比較進步。

小禎：比以前喜歡看書，看長一點的文章，也不容易放棄，會試著看下去，也比較專心。

阿人：覺得自己有進步。

問題六：架構圖對你有幫助嗎？你會在以後的文章使用嗎？

答：小學：幫助很大，讓我更瞭解文章。以後在閱讀時，可能不會畫出架構圖，但會在心裡自己想。

小宗：有幫助，可以清楚知道文章中每個人發生的事，了解他們的關係。以後不會使用，因為畫架構圖太花時間了，除非是長篇文章，架構圖可以幫助理解，但短篇文章就不需要，因為寫不出那麼多摘要來。

小禎：有！比較知道文章的大意、作者的心情。以後寫心得時會想更多。

問題七：哪一種策略在未來的閱讀中，你會繼續使用？

答：小學：預測，因為很有趣。預測也讓我在改寫作文上有進步，更知道可以寫些什麼。

小翔：澄清策略，因為幫助最大。

小琪：提問，原本不知道原因，自己多看幾次就會比較知道答案。若自己無法找到答案，可以問同學。

小程：摘要，幫助最大。

小芸：架構圖，對文章的認識更清楚。

問題八：喜不喜歡上閱讀課？

答：小睿：不喜歡，因為不喜歡寫東西，也不喜歡讓別人知道我的想法。因為怕別人笑。不過倘若文章是比較悲傷、溫馨的，就會想跟別人分享。

小芸：喜歡，可以和別人討論，又可以發表自己的意見，又可以使自己進步，很好。

小禎：滿喜歡的，因為看文章比較容易抓重點，比較容易知道作者在想什麼。

綜合以上問卷及訪談資料得知，學生在上閱讀理解策略教學之前，閱讀文章時通常只是看表象而已，在上完課之後便能從作者的角度去體會、感受其想法；以前看不懂文章的時候便放棄不看了，現在則會用澄清的方式來再一次思考，便能對文章有所了解。學生自己覺得以前上國語課不太瞭解，現在覺得國語進步了，也懂很多。更重要的是，學生比以前喜歡看書，看長一點的文章，也不容易放棄，會試著看下去，也比較專心。值得注意的是，班上一位學生為拒絕學習之個案，在學習的過程中，往往要依賴別人的陪同，但從問卷中得知，學生自己覺得閱讀很好玩，而且自己有進步。「有進步」的感覺可成為學習的動力，可以激勵自己不要放棄學習。

伍、 結論與省思

一、研究結論與省思

(一) 研究結論

1. 班上同學閱讀能力分布情形

本班學生前測時低分組、閱讀困難者有 1 人；閱讀需加強者有 9 人；閱讀程度中等者有 9 人；閱讀程度高者有 6 人。後測時低分組、閱讀困難者仍有 1 人；閱讀需加強者只剩 3 人；閱讀程度中等者有 9 人；閱讀程度高者有 12 人，幾乎是班上學生的半數，可見其閱讀理解程度已有明顯之成長。

2. 應用閱讀理解教學策略進行教學活動的學習成效

由資料統計分析得知，閱讀理解教學策略對於班上同學之閱讀理解能力的提升有所幫助，尤其在前測低、中閱讀學習成就學童測驗分數上明顯有所提升。中閱讀學習成就組學童在經過閱讀理解教學實驗處理後，後測成績明顯高於前測成績，並達到顯著性差異，即其在閱讀理解策略教學之後可明顯提昇閱讀理解測驗成績，成效顯著。

3. 學生對於閱讀理解教學策略的實施之看法

大部份學生熱衷於本研究之閱讀理解策略教學活動，並認為對於自己的閱讀理解能力的提昇有所幫助。在往後學生閱讀文章時亦願意再使用此策略，可見此方式是可行的、受學生歡迎的。

(二) 教師省思

研究者將這次活動時間定在週四，導師課比較集中的早上進行，讓課程的進行具有連貫性，四個策略教學也能依序執行，成效不錯。為了排除家長的介入協助，每次的活動儘可能在學校完成。但是擷取摘要、架構圖的部份，往往要花很多的時間，至少一節課以上。

本次行動研究中，「預測策略」最受歡迎，在課堂上反應熱烈。學生天馬行空的想法，正在進行著有趣的作文改寫，同儕的腦力激盪，甚至可以編出另一

個完全不同的故事來。因此，研究者順勢讓學生們以課文「難忘的經驗」去改寫故事，以文章「母子分享一碗湯麵」來續寫故事，作為延伸學習，效果不錯。「預測策略」不但開展了他們的思維，同時也引起了學生們的閱讀興趣，想看看內容到底是什麼。「澄清策略」在第一、二次教學中使用過後，之後的幾次教學，學生已經學會在閱讀的同時，自行使用「澄清策略」來幫助理解。「摘要策略」以架構圖整理文章內容，擷取重點，刺激學生自己思考，督促自己寫出對事件的看法。這項策略幫助孩子最多，讓學生們覺得自己進步很多，但是也是活動中最花時間的一個環節。熟能生巧，當學生們熟悉流程與步驟後，不一定每一項寫出來，上臺直接報告，也可以評量出他們是否在運用策略。甚至有些學生提出，在往後看文章時，也會想想作者的感受，再問自己有什麼想法。「摘要策略」能幫忙孩子內化自己的閱讀習慣，有效掌握文章。「提問策略」可以刺激學生思考，從文章表面的封閉性問題，延伸到開放性問題。或許這樣的問題沒有標準答案，但是它能深入孩子的內心，引發其接納不同思維的包容力。這樣的提問是有內涵的，可以藉由提問，作為價值澄清，活動的總結，或延伸學習的開始。

在活動進行中，研究者特別重視預測、提問策略的帶領。雖然孩子的答案五花八門，但是研究者以應對之方式引導，同時鼓勵孩子去修正或增添答案的內容。例如研究者對於孩子們的答案不太認同時，會說「你的答案很有創意」、「很有自己的想法，再想想看還有什麼？」。若研究者認為孩子們的答案很棒時，會說「真是太棒了，連老師都沒有想到，真是了不起，掌聲鼓勵！」這樣的方式讓他們的回答充分被接納，這也是孩子們樂於分享，越問越興奮的原因之一。不過也衍生一個問題：欲罷不能，時間不夠用。

從這次研究中，看到孩子的成長，真令人感到欣慰。雖然短短的六次閱讀理解策略教學，時間並不常，但是孩子們的進步幅度令研究者驚訝。從孩子們的訪談、舉手投票中得知：這幾次閱讀課真的幫助孩子們不少，其中「變得喜歡看書」、「更了解文章」及「更容易掌握重點」，也讓其更有信心挑戰長篇文

章。

大部分的學生認為若能提早教這些策略，就可以更容易寫心得，甚至有部分學生認為，三年級就可以學這些策略。這些策略已經成為孩子們閱讀之工具，讓孩子們更有效的掌握文章。閱讀理解策略提供學生自我閱讀的方法，幫助其更喜歡閱讀，更了解文章。給學生一項能夠帶得走的能力，讓孩子們未來有自信的去面對純文字的閱讀。

對研究者而言，這次研究找到了一種有效的方法，可以真正幫助學生。從學生們滿足的笑容、肯定的回答，表示學生們真的進步了，相信用這樣的方式再幫助下一屆的孩子們是可行的。

二、未來研究建議

（一）學生

1. 本次行動研究著重於學生閱讀理解學習成效之提昇，但從課堂及訪談中可發現，學生對於此策略教學興致勃勃，未來可朝閱讀興趣的提昇進行。
2. 研究中發現有一名拒絕學習的學生未進步，但從問卷及訪談中發現，此學生是樂於此閱讀理解策略之學習，可賦予其學習之動力，或許將研究時間拉長，可發現其成長。

（二）班級

在研究者班上進行閱讀理解策略教學時，遇見兩個較大的問題：

1. 學生分組

一開始分組是依教室裡原座位分配，即學生的身高來分配座位。由於學生同組內彼此已有原默契，而且為了控制變因，這六次策略教學亦是採取這種分組的方式。但是從預測策略開始，就發現 D、F 組的參與度很高，群體的互動也比較頻繁，願意發表的動力也比較強。而 A、C 組的成員個性比較安靜，平常動作就比較緩慢，其中包括了一位拒絕學習之個案及一位疑似學習遲緩之學生，他們比較需要組內成員的協助。因此，在未來規劃

時，可以試著以異質性合作學習方式分組，讓熱衷發展，熱情助人的學生與其同組，幫助其一同成長。

2. 時間分配

這次活動遇到最大的問題在於時間的分配，因此未來要進行閱讀理解策略教學研究者，有下列幾點建議：

- (1)先排除學校例行性的活動，將學生個別閱讀時間移到晨光時間。
- (2)摘要策略前二次由老師示範，接下來幾次分組合力完成一份架構圖即可或者另外先行找時間進行概念構圖之教學。等到學生們熟悉流程後，可以直接上臺報告，並分享心得。
- (3)提問策略可以讓學生們回家去思考，隔天再分享。因為經過一天的沉澱，更能提出深入的問題。
- (4)策略教學是一種工具的使用指導，因此教學的次數不宜少於五次。

參考文獻

- 余民寧(1997)。有意義的學習—概念構圖之研究。臺北：商鼎文化出版社。
- 何嘉雯、李芃娟(2003)。交互教學法對國小閱讀理解困難學生教學成效之研究。國立臺南師範學院特殊教育學系特殊教育與復健學報，11，101-125。
- 宋德忠、林世華、陳淑芬、張國恩(1998)。知識結構的測量：徑路搜尋法與概念構圖法的比較。教育心理學報，30(2)，163-142。
- 林素微(2002)。國小高年級學童數感特徵暨電腦化動態評量發展之探討。國立臺北師範大學教育心理與輔導學系博士論文。
- 林正雄、林貴英、蔡芳霞(2003)。從閱讀到悅讀：國小班級閱讀教學指導之協同行動研究。教育部九十二年度鼓勵中小學教師從事行動研究成果報告。
- 柯華葳(1999)。閱讀理解困難篩選測驗。行政院國家科學委員會印行。
- 洪蘭(2001)。面對二十一世紀的挑戰：一個國小老師如何準備自己。全國兒童閱

讀種子教師研習會手冊。教育部。

洪儷瑜 (2002)。基本讀寫能力的篩檢談國小學障學生的教育。讀寫障礙學生評量與補救教學研習實施計劃。臺北縣政府教育局。

張新仁 (主編) (2003)。學習與教學新趨勢。臺北：心理出版社。

麥勒·理察 (1997)。教育心理學：認知取向 (第3版) (林清江譯)。臺北：遠流出版社。

陳成恭、陳嘉甄、吳南真、蔡隸關 (2002)。以電腦輔助教學協助閱讀困難兒童數學解題之實驗研究。教育部九十一年度鼓勵中小學教師從事行動研究成果報告。

黃秀霜 (1999)。中文年級認字量表。行政院國家科學委員會印行。

齊若蘭、游長山、李雪莉 (2004)。閱讀新一代知識革命。臺北：天下雜誌。

Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61 (2), 239-264.

Gagne', E. D. (1985). *The Cognitive Psychology of School Learning*. Boston: Little, Brown and Company.

Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117—175.

Taylor, B., Harris, L. A., Pearson, P. D. & Garcia, G. (1995) .*Reading difficulties: Instruction and assessment (2nd ed.)* . New York: McGraw-Hill.

附錄一

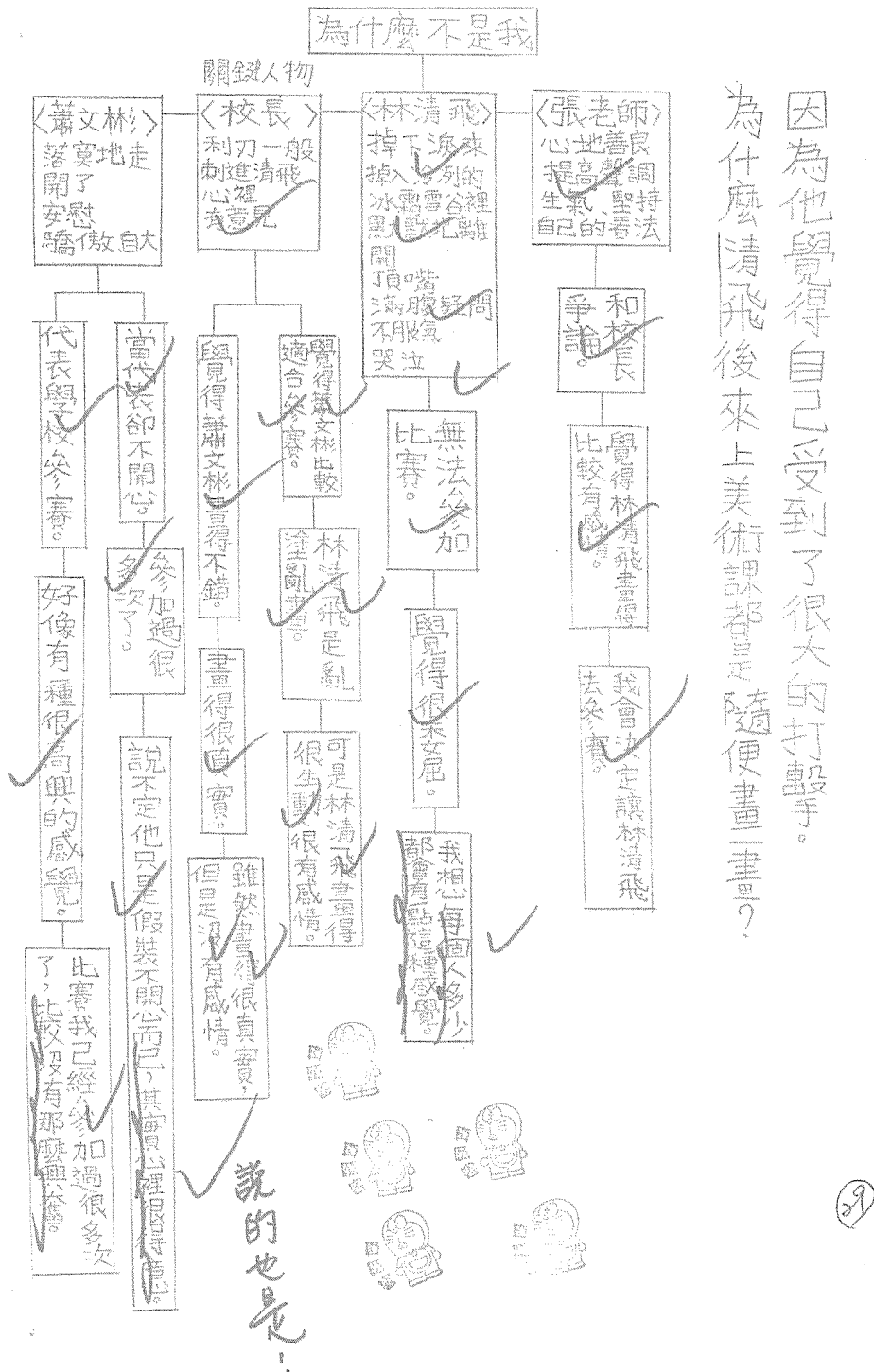


圖 14 學生摘要架構圖