

讓閱讀策略教學發生在你的教室裡

---以預測策略為例

簡馨瑩

國立台東大學幼兒教育學系碩士班及創意學程助理教授

摘要

本文從國內閱讀教學的現況說明 2006 年進行的「促進國際學童閱讀素養」的評比測驗中，我國四年級學生在需要理解與判斷能力的「解釋理解」表現不如「直接理解」的原因。接著從閱讀歷程闡明閱讀策略對閱讀理解的意義，並以實際預測策略教學的案例，說明策略教學如何發展學生理解推論能力。最後筆者建議教師實施閱讀策略教學時之注意事項，包括建立安全放心的學習環境等，值得現場教師參酌並實踐，讓閱讀策略教學在教室裡生根發芽，最終目標是提升我國學生的閱讀理解能力。

關鍵詞：預測、推論理解、閱讀教學

前言

去年的此刻(2007年11月)，國際教育成就評鑑協會(IEA)公佈2006年「促進國際閱讀素養研究」(PIRLS)的調查結果：台灣國小四年級的學童在高層次解釋理解閱讀部分，其通過率為49%，遠遠落後一向以台灣為學習對象的香港。PIRLS的調查數據告訴我們，我國四年級兒童的閱讀素養平均表現雖在世界平均水準之上，在全世界45國/地區中排名22，但在亞洲國家中不如新加坡和香港特別行政區。閱讀成績顯示，學童的直接理解成績(通過率為73%)顯著的優於解釋理解(通過率為49%)(PIRLS2006報告，2008)。由此可見，學生透過閱讀而要發展出來的思考能力並沒有在閱讀學習成果中展現。也就是說過去我們努力地增加學生的閱讀時間與機會，卻未對深層理解的閱讀表現有所提升。面對此一事實，讓我們必須重新檢討與調整教室裡的閱讀教學。

國內閱讀教學的現況

根據目前國小課程的現況，並沒有單獨指導學生如何學習閱讀的課程，縱有閱讀指導課，也多著重於圖書館的運用。指導學生閱讀的課程是融合於語文領域教學的方式。國小語文閱讀教學共同的流程，為新詞生字教學—內容深究(含字詞解釋)—形式深究(含大意與課文結構教學)—習作指導。根據PIRLS 2006報告台灣四年級學生閱讀素養的報告(國科會、教育部、中央大學，2008)說明，語文教學裡的內容深究的指導可以歸於PIRLS所測試的「直接提取」閱讀歷程部分，也就是說閱讀的訊息是出現在文章中，只要瞭解字詞意義，訊息都可在文本中透過搜尋或簡單推論而獲得；形式深究的教學有部份是屬於「直接推論」，有部份是屬於高層次的解釋理解閱讀歷程。

回顧一下，我們上小學學習國語課或國文課時，是否花較多的時間在學習字詞的解釋與記憶，至於段落或全課的摘要往往是抄參考書或抄黑板上老師或優秀同學寫的大意，也因此上了大學我們對寫摘要與大意這件事仍然是很陌生的。難怪乎有學者呼籲我們教大意不能大意啊(吳敏而，1990)！卻有老師坦承說：我不知道如何教摘要！沒有人教我們如何教摘要！根據研究調查證實了我們的老師花較多的時間與精力在內容深究的閱讀活動，提供讓孩子使用策略突破閱讀困境，建構文章意義的機會並不多(國科

會等，2008；簡馨瑩，2007、2008)。在回顧親身的經歷與面對研究證據的情況下，我們該如何指導學生學習閱讀呢？

教育心理學家二十年來深信閱讀策略教學的介入有助於改善學生的閱讀理解。實證研究亦指出閱讀策略教學有助於改善學生的閱讀理解(連啟舜，2002; Palinsca & Brown, 1984; Rosenshine, 1997; Sung, Hwang, Su, & Chang, 2008)，及提昇學生學業成就(Almasi, 2003; Pressley & Woloshyn, 1995)。然，美國的閱讀教學大師 Pressley(2006)批評說「(閱讀)教學並未發生」(Instruction that was not happening)，仍如20年前 Durkin (1978/79)的研究結果指出我們有很多的閱讀理解研究和測驗，卻很少指導教師如何去指導學生閱讀理解教學的研究。

國內近年來對於閱讀能力提升的重視，除了閱讀運動的倡導，教育部更於課程綱要的語文學習領域能力指標中明訂閱讀策略的學習。但是，一般學校教師對於如何促進閱讀理解的策略教學與大意教學不是很清楚(吳英長，1998; 吳敏而，1990; 陳淑娟，1995)。傳統的語文教學多執著於字詞義的講解與教師本身對文章的說明。根據筆者多年現場教學觀察的經驗與研究，發現老師是零星的使用閱讀策略教學，譬如猜測、找關鍵字詞等(簡馨瑩，2008)，大部分教師認同閱讀策略指導的必要性，但是對於閱讀策略教學普遍採取保守的態度，鮮少將學習策略教學融入於課程進行教學(Durkin, 1978; Duffy, 1993; Pressley & Woloshyn, 1995)。尤其是屬於較高層次培養學生思考能力的策略，背後的原因是受到例行教學的影響，或因為時間不夠的因素或閱讀理解教學知能之不足(陳淑娟，1995)，又在缺乏完整性與系統性指導學生使用策略閱讀，學生難以有具體的成效產生，缺乏成功的閱讀策略教學經驗時，更易導致教師不願使用閱讀策略教學。依此看來，我們需要好好充電有關閱讀策略的教學知能。

什麼是「閱讀策略」？

在說明閱讀策略前，以「阿花開車下班」的例子說明何謂「策略」(strategies)。阿花開車上下班，每天相同的路徑及路況，讓他閉著眼睛都可以算出還有幾分鐘可以通過東海橋。今天阿花的高中同學要到家裡作客吃飯，回家前他必須得去餐廳提取預約好

的外燴晚餐。就在出校門時，聽到同事說往餐廳的幹道路口發生了嚴重的車禍。此刻，阿花的腦袋裡瞬間出現了幾個想法：這車禍會塞多久？我要現在出發然後在現場等嗎？還有其他路徑可以選擇嗎？還是留在學校繼續工作，等車禍排除了再出門？可是客人在六點就會出現在家門口了。在考慮過各種條件狀況後，阿花決定選擇繞過車禍現場的另一條遠路以達到預定的目標。我們看到阿花為達到某一個目標而有意圖地自己選擇的行為，此即所謂的策略。日常生活中經常有類似的情形發生，策略選擇的運作視問題的複雜程度而定，像阿花選擇另一條遠路做為解決交通阻塞問題的策略，看似瞬間完成的，實際上，在阿花的腦海裡經歷了：「目標、覺察問題的存在、計畫、思考其他方案、選擇其他方案、評估、抉擇、行動」等一連串像自動化的心智運作，策略自動化的結果讓我們沒有覺察其運作的存在。

閱讀也是一項需要心智運作的工作。不同的學者對閱讀的心智運作有不同的讀解，例如：

一、Rumelhart (1980) 指出我們在閱讀時，會主動的產生與閱讀內容相關的基模，經過增加 (accretion)、調和 (tuning)、重建 (restructuring) 的心智活動，建構出文章的意義 (Rumelhart, 1980)。閱讀是一種主動建構意義的歷程，是既有知識與文章新知的相互連結的歷程 (Anderson & Pearson, 1985)。

二、Just 和 Carpenter(1980)強調工作記憶的運作與功能。讀者從看到文字到句子的處理過程，是一邊啟動工作記憶由下而上的處理字的訊息，一邊由上而下的搜尋長期記憶中與文章內容相關的訊息，並賦予文句適當的意義。

三、Mayer (1996) 認為要從文章中獲得有意義的學習，必須經過「選擇-組織-統整」(selecting-organizing-integrating, 簡稱 SOI) 模式個步驟：1. 選擇：那些內容是重要的，那些內容是不重要的；2. 組織：要對所閱讀的文章產生意義，需針對所選取的訊息在短期記憶中重新組織，以形成一個連貫的(coherent)，相互連結的整體內在概念；3. 統整：是將新吸收的知識與既有的知識進行整合，是訊息與外在產生連結。

也許你不相信閱讀需要這麼複雜的歷程。我們經常是毫不費力地閱讀報章雜誌，沒錯！豐富的專業背景知識以及熟識的詞彙使我們輕鬆的閱讀，問題發生在一旦遇上了與

你的專業無關的英文雜誌，也許在查完字典，知道每一個字的意義，卻可能無法具體地說出那一句話、一個段落的意義。此時，該如何是好呢？

教育心理學家建議我們順著大腦資訊處理的運作，採取一種有系統、有計畫的決策活動，一種屬於目標導向的活動，利用內在心理歷程，達到解決問題的目的（陳李綢，民84）。而「閱讀策略」即是讀者需視理解的要求，或視文章性質的不同或因閱讀的目的來彈性調整其閱讀方法，以達到理解的目的。根據 Mayer 主張的閱讀理解認知成分，於「選擇-組織-統整」的學習程序中，加入適當的策略可以助學生獲得有意義的學習。例如在選擇(selecting)步驟，可以應用策略(如作筆記,劃重點)標示哪些訊息是重要的；於組織(organizing)步驟，要針對所選取的訊息重新加以組織，以形成一個連貫的(coherent)，相互連結的整體概念。亦即建立訊息之間的內在連結，進一步的要求學生解釋文章內容的因果關係或概念間的關連為何。最後統整(integrating)的步驟是將新吸收的知識與既有的知識整合，建立外在連結。在整合新舊知識時，教師可以要求學生舉例，進行類比，或者自我解釋(self explanation)等的閱讀策略，促進閱讀理解能力的提升。

Mayer 所謂建立訊息間的內在連結，與 PIRLS 所稱的「直接推論」是相通的，指的是讀者於閱讀時，連結文章中兩項以上訊息，例如：會指出 A 事件導致的 B 事件的因果關係、從作者或文章中條列的論點歸納出重點、找出代名詞與主詞的關係、歸納文章的主旨，還有會描述人物間的關係。另外，在解釋理解的閱讀歷程中，尚包括統整與批判的兩種層次的理解歷程。所謂詮釋與統整的解釋理解歷程，是指指導學生運用自己原有的知識詮釋與整合文章中未清楚顯示的訊息，類似 Mayer 所說的新舊知識建立外在連結，包括：讀者能清楚分辨出文章整體訊息或主題、設身處地的思考故事裡的人物可能的變化、比較及對照文章訊息、推測故事情境中的情緒或氣氛、或詮釋文章內容在現實社會的可行性等。至於檢驗與評估文章的內容與其深層結構的部分，卻是在語文教學課程的結構裡很少著墨的，例如：1. 分辨文章中所陳述的內容是事實或意見，其意見可行性的判斷、2. 描述作者的寫作手法，作者如何鋪陳其情節，讓人有出乎意料的結局、3.

找出作者的觀點，以及 4. 評斷文章中訊息的完整性等。前述有關 PIRLS 所測試的閱讀理解層次，整理如表 1 說明。

表 1 PIRLS 之閱讀理解層次

歷程	內容	說明	策略
直接理解	直接提取	讀者找出文章裡清楚寫出的訊息	1. 找出與閱讀目標有關的訊息、2. 找出特定觀點、3. 搜尋字詞或句子的定義、4. 指出故事的場景（例如時間、地點）、5. 當文章明顯陳述出來時，找到主題句或主旨
	直接推論	連結文章裡兩項以上的訊息	1. 推論出某事件所導致的另一事件、2. 在一串的論點後，歸納出重點、3. 找出代名詞與主詞的關係、3. 歸納文章的主旨、4. 描述人物間的關係
解釋理解	詮釋與統整	讀者提取先備知識，連結文章裡未清楚明顯表達的訊息	1. 清楚分辨出文章整體訊息或主題、2. 考慮文中人物可選擇的其他行動、3. 比較及對照文章訊息、4. 推測故事中的情緒或氣氛、5. 詮釋文中訊息在真實世界的適用性
	檢驗與評估	批判與思考文章中的訊息	1. 評估文章所描述的事件實際發生的可能性、2. 描述作者如何想出讓人出乎意料的結局、3. 評斷文章中訊息的完整性、4. 找出作者的觀點

整理自國科會、教育部、中央大學(2008)。PIRLS 2006 報告台灣四年級學生閱讀素養的報告

閱讀策略教學案例

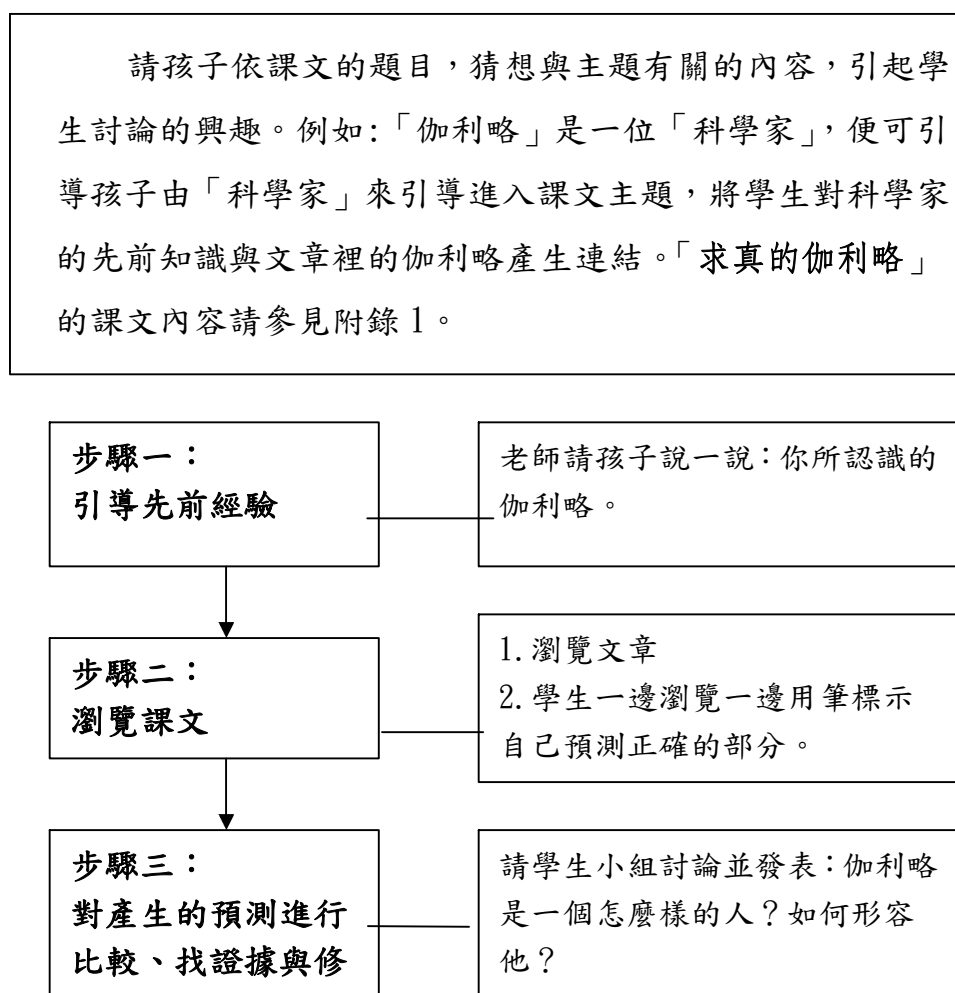
筆者綜合前述學者與研究所指出的人類閱讀歷程與閱讀策略內容，參考 Pinter (1985) 與 Neal(1987)所設計的「指導閱讀思考活動」(Directed Reading-Thinking Activity, 簡稱 DRTA)與現場教師的建議，依閱讀前後階段，規劃設計「推論理解策略教學模式」(Inferential Comprehension-Strategies Instruction Program, 簡稱 IC-SIP)，並將 IC-SIP 分為三大項教學活動：

第一項為預測活動：步驟分為 1. 預測、2. 閱讀段落、3. 對產生的預測作比較

第二項為提問活動：步驟分為 1. 教師發問、2. 學生提出答案

第三項為檢核活動：步驟分為 1. 學生依據所提出的答案找證據、2. 對照、3. 省思。

教學者可依學習者的需求、課程目標與時間的安排，分階段別分期分課的循序漸進的指導學生使用策略解決自己閱讀上的問題。以五年級的國語教科書（康軒版）的「求真的伽利略」乙文說明「IC-SIP」策略的簡易教學流程（簡馨瑩、曾文慧、陳凱筑，民 93）：



學生在黑板上整理出伽利略是：為追求真理而奉獻犧牲的人、求真的人、堅持事實的人、為大眾利益實際觀察求得真理的人。經過教師的提問與學生小組討論後，對伽利略有了初步的認識，孩子開始對課文的主題產生興趣。此時可運用前國際閱讀學會理事長 Ogle (1986) 所提議的 K (我已經知道的) -W (我學到了什麼) -L (我還想學什麼) 的策略，引導學生思考課文到底說了些什麼？除了我已經知道的部分，課文又提到了哪些東西？或者，課文裡並未提到孩子對於伽利略的了解，而提到的是更多其他的知識？(參見附錄 2：KWL 學習單)

在閱讀課文後，孩子將自己的猜測與課文的內容進行比對，並且找出自己猜對的部分。如下表所列：

伽利略的個性	堅持、很有才華、是一個求真的人。
伽利略的作為	造望遠鏡、寫了一本書名為「星星的使者」。….
伽利略的生平	因被認為違反天主教，被宗教法庭審判，終身軟禁。

經過比對與修正的學習歷程，以讓學生自己發現：我猜對了什麼(伽利略的個性、作為與生平)，哪些內容是沒有猜到的(伽利略的具體作為及對世人的影響)。但是孩子對於「猜」這樣的閱讀策略，有什麼觀感？老師以「我會如何猜一本書的內容」這個問題請教學生，結果學生的回答是：

- * 我會看標題是不是感興趣
- * 如果看到不喜歡或不符合標題的就不要猜
- * 我可能會看圖案來強調重點
- * 我會看題目來選擇要不要猜
- * 我會看封面插圖及標題來猜

從孩子的回答可以發現，「題目」以及「圖案」是讓孩子決定猜測與否的關鍵，自然亦是引起孩子閱讀動機的關鍵。一篇文章的題目或標題若能定得適切、定得吸引人，會讓人想要繼續閱讀下去，而圖案的畫風、構圖及用色若是能讓人注目，也會引發閱讀的動機。教師可以藉由「猜測」策略發現孩子對於文本的興趣所在，也可以讓教師更了解孩子的起點行為。然而本文強調猜完後必須要加上比對的驗證活動。僅僅是「猜測」的方式與「猜測後比對」的策略又有何不同之處？「猜」在教師的教學中，扮演著什麼樣的角色？先來看看幾個學生對於「猜」的想法。

1. 「猜猜看」很有趣，讓我想要趕快讀完文章，看看我猜的對不對。
2. 在知道答案後，可以知道自己猜得對不對。
3. 我覺得「猜」很好玩，但是如果有線索，會更好猜。
4. 有時候我希望答案是那個樣子，所以我會猜出那樣的答案。

5. 經過「猜猜看」所得到的知識，我可以記得更牢固。
6. 經過猜，我知道自己猜對了哪些？又猜錯了哪些？自己會特別注意猜錯的地方。

根據學生的回應發現課前「猜測」的活動，可以激發學生閱讀的動機、主動探索的學習行為，還可以幫助學生記憶呢。接著，對於「猜測又有比對」的學習方式，從學生的看法可以得知猜測後的比對活動具有增進記憶與理解、以及自我修正評估。有關學生的看法如下所列：

1. 有猜而沒有比對課文的內容會不知自己是否猜得正確；但是有猜又有比對可以讓人記憶深刻。
2. 可以知道自己原來想得是否正確。
3. 猜代表自己的想法，跟課文比對就可以知道自己的想法是否正確
4. 知道自己是是不是對的。
5. 可以了解到自己的程度，比對自己猜測正確與錯誤的地方，與課文比較出差異後就可以知道自己哪裡要改進。
6. 今天早上找的重點，我只找到了一個，而課本上有三個，我覺得應該加強自己的閱讀能力，及找重點的能力。
7. 從自己猜的內容，可以知道自己對文章理解有多少。
8. 沒有猜到，你也可以看一看作者的想法，可以練習自己跟他的想法可以練習自己的想法

根據前述 IC-SIP 的閱讀策略教學，從現場初步看到學生應用預測策略閱讀文章 1. 可以幫助自己與文章建立互動的關係、2. 在閱讀前瀏覽文章標題、次要標題、圖表、介紹、摘要…等等，可以增進對文章組織的覺察、3. 根據標題引發相關背景知識以及預測作者的意圖可以促進讀者對文章的理解、4. 經由預測，學生可以知道自己本身對於文章主題是否熟悉？是否具備相關背景知識？也就是說學生使用預測，對於某項概念或是知識的瞭解，進行自我評估，是一種後設認知策略的表現 (Trabasso, 1980)。

有關預測推論教學，國外學者 Pinter (1985) 與 Neal(1987) 以國小四、五年級學童為對象，使用「引導式閱讀思考活動」(Directed Reading-Thinking Activity, 簡稱 DRTA) 提升學童字面理解與推論理解的表現。該活動設計於閱讀前對故事事件先進行預測，然後學童閱讀文章，再修正或證實其所產生的預測內容。Neal(1987) 則將 DRTA 活動步驟化為：預測、閱讀段落、對產生的預測作比較、提問、提出答案與找尋證據，

以此六步驟循環進行段落教學。實驗結果顯示能激發學生對故事事件發展出擴散性思考與歸納，同時也促進學生主動參與討論，因此，實驗組的學生在字面解釋、推論理解與產出的推論數量皆顯著優於控制組。國內也有類似的研究有不錯的效果(沈欣怡，2006)。相信經過改良後的 IC-SIP 的閱讀策略課程的設計也可以具有相同的學習效果，值得現場教師嘗試看看。

閱讀策略教學的專業知能

在教師閱讀策略教學專業知能部份，Almesi(2003)根據閱讀策略使用歷程以及和理解策略相關的知識原理，整理閱讀策略教學的陳述性知識、程序性知識與條件性知識，以預測策略為例說明，預測(predict)是指在進行教學時，指導學生首先利用「先備知識」對文章的標題作假設，猜猜看後續的內容可能談及的相關論點，然後推論文章可能的脈絡及結果。教師在進行統整、建構文章的訊息時，都可以運用「猜測」策略(Driver & Oldham, 1986)。教師理解策略的知識架構，將有助於教師進行教學設計與教學診斷。預測策略的陳述性知識是指猜測或假設文章理所發生的事情，一個好的預猜是以先前知識為基礎的，同時預測可以提升注意力和引導閱讀目標；至於閱讀時使用預測的程序性知識有閱讀文章的標題、圖畫、章節名稱或其他線索，接著是猜想文章可能的內容，教師於指導時要提醒學生：

1. 「想想看，文章的標題有哪些是你已經知道的？」
2. 「想想看，文章裡線索，還有線索間的關係有哪些是已經知道的內容？」
3. 「根據這些線索，就你所知道的猜想一下文章的內容與意義。」
4. 「當你讀完文章時，看看文章的訊息哪些是你猜到的？哪些是猜對一半的？或完全沒有猜對。」

當學生熟稔這些程序性知識後，進一步地指導相關的條件式知識，包括：對學生而言，猜測適合應用閱讀的哪一個歷程是有意義的？此時教師應該具備有預測策略應用在閱讀前進行猜測有助於專心閱讀，而應用在閱讀時是有助於閱讀的引導。另外，預測策略亦有助於閱讀目標的設定，其理由是有助於幫助讀者準備進入文本的內容，亦有助於注意力的集中。根據上述有關預測策略的相關知識，教師可運用 Ogle(1986)所設計的 K-W-L 的策略進行進行閱讀活動，或者是字彙猜測與故事圖活動。有關「預測策略」的教學專業知識結構，如表 2 所列。

表 2 「預測策略」的教學專業知識結構

理解策略	敘述性知識	程序性知識	條件性知識	教學方法
產生、找證據、評估和更新預測	<p>讀者需要知道：</p> <p>1. 預測 (predictions) 的定義是，預先猜測或假設你將閱讀的文章內容會是什麼。</p> <p>2. 預測是好的或是與正確內容差異大不大，取決於你的先前知識以及從文章中獲得的線索多寡而論。</p> <p>3. 使用預測策略能幫助你閱讀時專注於你所猜測的內容，並且能引導你的閱讀。</p>	<p>如何做預測：</p> <p>1. 看標題、圖片、首行文字、章節標題、或是其他的線索，試著去得到一些關於內容的訊息。</p> <p>2. 思考什麼是這個主題 (topic) 要告訴你的內容。</p> <p>3. 從內容中尋找線索，並且試著從線索以及運用你對內容認知，在線索與內容中做猜測的連結。</p> <p>4. 基於這些線索，運用你所知道的知識，對於你將學習或閱讀的內容做個猜測(預測)。當你閱讀時，從內容中尋找你所作的預測與實際上內容告訴你的正確答案有多大的差距，是微小的差距，或是和實際內容有著很大的差距。</p> <p>5. 當你閱讀時，你可以從內容中收集到的訊息，調整先前的預測。</p> <p>6. 使用預測的策略，有時會幫助你決定閱讀的目標。</p>	<p>預測對於哪裡是有幫助的？</p> <p>1. 當你閱讀內容中每一個不同類型(不同章節)時。</p> <p>何時做預測是有幫助的？</p> <p>1. 在閱讀前使用預測，能幫祝你在閱讀時集中在你想獲得的目標內容上。</p> <p>2. 在閱讀時使用預測策略，能幫助你引導閱讀方向。</p> <p>為何使用預測策略是有幫助的？</p> <p>1. 能使閱讀者對內容建立準備(降低基模可用性問題)。</p> <p>2. 當你閱讀時將幫助你集中注意力，減少基模的選擇和檢索的問題。</p>	<p>1. DRTA</p> <p>2. 閱讀時能夠進行閱讀紀錄。</p> <p>3. 字彙預測和故事圖活動。</p>

摘錄自 Almasi, J. F. (2003). *Teaching strategic processes in reading*. NJ: Guilford.

結語

完整的應用預測策略教學至少可達到 PIRLS 所測試閱讀歷程的直接推論與詮釋與統整的解釋推論歷程，加上其隨機彈性的應用在閱讀各個階段，又容易遷移至其他學科的學習，所以本文僅以預測策略進行詳細的說明。在教師閱讀策略教學專業知能攸關著學童學習成果的前提下，建議老師在教學時以直接教學法清楚口語說明、示範以及提供學生練習的機會，進行形式深究或內容深究的閱讀教學時，一點一滴的指導學生熟悉

閱讀策略的知識。在這些基礎上，老師要注意你的教室對學生而言需要是**安全、放心的學習環境，創造成功的閱讀策略使用經驗**，成功的經驗，是孩子再次使用策略的信心與動機來源。根據國外學者的研究指出一位優秀的閱讀者會主動地使用策略、以敏銳的後設認知覺察的能力面對不同難度的閱讀功課，同時會分析閱讀文章的結構，彈性的解決自己的閱讀問題完成目標 (Pressley, 1995)。讓閱讀策略教學真的發生在你的教室裡，幫助你的學生成唯一位閱讀高手。

參考文獻

● 中文部份

- 吳英長(1998)。國民小學國語故事體課文摘寫大意的教學過程之分析，台東師院學報，第九期，155-160。
- 吳敏而(1990)。國語科大意教學怎能大意。省立國民教師研習會78年度國小課程研究學術研討會專輯。
- 沈欣怡(2006)。「推論性問題引導課程」對國小四年級學童推論理解與閱讀理解能力之影響。國立台灣師範大學教育心理與輔導學研究所碩士論文，未出版，台北。
- 柯華葳(1992)：台灣地區閱讀文獻回顧。載於曾志朗主編：中國語文心理學研究第一年度結案報告。中正大學認知科學研究中心。
- 教育部(2003)：國民中小學九年一貫課程綱要—語文學習領域。台北市：教育部。77-98。
- 連啟舜(2002)。國內閱讀理解教學研究成效之統合分析。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，台北市。
- 陳李綢(1995)：「學習策略訓練方案」對國中生閱讀理解學習之影響。教育心理學報，28，77-98
- 陳李綢(1995)：「學習策略訓練方案」對國中生閱讀理解學習之影響。教育心理學報，28，77-98
- 陳淑娟(1995)。「指導—合作學習」教學策略增進國小學童閱讀理解能力之實徵研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文。
- 簡馨瑩、曾文慧、陳凱筑(2005)。閱讀悅有趣——開發孩子閱讀策略的書。台北：幼獅。
- 簡馨瑩(2007)。國小教師之閱讀策略教學專業發展研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導學研究所博士論文，未出版，台北。

簡馨瑩、宋曜廷、張國恩（2008，付印中）。變與不變：兩位國小教師學習自詢策略教學之歷程分析。教育心理學報審查通過。

● 西文部分

- Almasi, J. F. (2003). *Teaching strategic processes in reading*. NJ: Guilford.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1985). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In D. Pearson (Eds.). *Handbook of research on reading*(pp. 55-291). New York : Longman
- Duffy, G. (1993a). Rethinking strategy instruction: Four teachers' development and their low achievers' understandings. *Elementary School Journal*, 93(3), 231-247.
- Durkin, D. (1978-1979) . What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14, 482-533.
- Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1980). A theory of reading: From eye fixations to comprehension. *Psychological Review*, 87(4), 329-354.
- Mayer, R. E. (1996). Learning strategies for making sense out of expository text: The SOI model for guiding three cognitive processes in knowledge construction. *Educational Psychology Review*, 18(4), 357-371.
- Neal, K. J. S. (1987). Prediction in the reading process: Providing a connection between prior knowledge and comprehension. *Dissertation Abstracts International*, 49(04), 776A. (UMI No. 8805014)
- Ogle, D. M. (1986). K-W-L : A teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher*, 39(6), 564-570.
- Pinter, K. A. (1985). The effect of text simplification and instructional procedure on the inference generation of fifth grade disabled readers (readability, directed reading-thinking activity (DR-TA), group mapping activity, children's literature). *Dissertation Abstracts International*, 46(12), 3668A. (UMI No. 8604346)
- Pressley, M., Woloshyn, V., & Associates. (1995). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance* (2nd ed.). Cambridge, MA: Brookline Books.
- Rumelhart, D. E. (1991). Understanding understanding. In W. Kessen, A. Ortony, & F. Craig (Eds.), *Memory, thoughts, and emotions: Essays in honor of George Mandler* (pp. 257-275). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

附錄 1：

西元 1609 年初夏，伽利略在威尼斯聽說有人發明了望遠鏡。他便以自己的科學知識為基礎，弄懂了製作望遠鏡的原理後，馬上動手造了一架。他的望遠鏡可以把東西放大一千倍，拉近三十倍，超越了人類視力的限制。他興奮的把望遠鏡轉向無垠的天空，觀察月亮、銀河以及燦爛的太陽，看到了許多以前的人所不知道的現象：月亮表面凹凸不平，像地球一樣散佈著深谷與斷層；銀河並非發光的雲氣，而是由無數星球所組成的；太陽的黑點，無論形狀及大小都千變萬化。

藉著這些觀察所得與精確的數學計算，伽利略深信之前波蘭學者哥白尼提出的「地動說」——太陽靜止不動，地球與行星圍繞太陽運轉，確是事實，而非一般人認為的數學假設。但在當時，絕大多數的人仍然以為，地球才是宇宙的中心，太陽、月亮和其他的星球都繞著地球轉動。握有強大權勢的天主教會，也以聖經的記載——如「神將地立在根基上，使地永不動搖」等，作為自然界的真理，堅信地球為神所創造，而且是宇宙的中心。

伽利略才華洋溢，他以生動的方式向大眾介紹望遠鏡，寫了一本名為星星的使者的小書，說明他的發現，而引起大家熱烈的討論，並給他崇高的讚譽。伽利略衷心希望除了天文學家或數學家外，一般的民眾也可以享受這些新知識所帶來的喜悅。可是，他的熱情與好意卻為自己帶來天大的災禍。

天主教會漸漸感受到一種強大的壓力，害怕伽利略的言論會動搖教徒的信心。尤其伽利略用親身觀察的方式去理解「上帝創造的自然」，更讓教會惶恐不安。伽利略所持的理由是：造物主既賦予人類感官、理性與聰明才智，就不可能要我們放棄由此而得到的知識。他說，如果古代的哲學家，看到我們今日所看到的現象，也一定會做出和我們相同的判斷。同時，他本著對教會的敬愛及對天文學發展趨勢的了解，希望教會能辨別宗教與科學的分際，謹慎的詮釋聖經中與自然真理相違背的章節。

然而，教會畢竟無法接受他的辯白，教皇最後還是下令傳訊他到羅馬，接受宗教法庭的審判。他以違逆神的旨意及聖經的教導，被判終身軟禁，在疾病與寂寞中孤獨死去。不過，他的論證在幾百年後的今天看來，仍舊是屹立不變、顛撲不破的真理。

附錄 2：

KWL 學習單

姓名：_____

親愛的同學：今天下午的切磋如何呢？最後有一份 KWL 回饋單麻煩您填寫。填寫完畢，請交給工作人員，期待下次再相聚！

<p>文章裡的內容，我你原來就知道的內容，請在□裡打✓。</p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> 其他 _____</p>	<p>從文章的內容，我學到了什麼？</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>看完這篇文章內容，你還想知道什麼呢？</p>	<p>給老師的話</p> <p>給家長的話</p>

日期： 年 月 日