

壁報發表論文

(一)弱勢低成就個案學童閱讀理解補救教學研究

邱永平老師(高雄市旗津國小教務)

弱勢低成就個案學童閱讀理解補救教學研究

邱永平老師

高雄市旗津國小教務

中文摘要

本研究是以個案進行閱讀理解策略教學的補救教學。成員為弱勢且閱讀低成就的個案學生，篩選之依據是〈識字量評估測驗〉(國字測驗)和〈國民小學四年級閱讀理解測驗(A)〉的成績。本文的一名成員(化名，屬單親、隔代教養、經濟弱勢學童)，分析其在前、後的語文和閱讀理解能力表現，及學習態度的轉變歷程。進行二階段的行動歷程之後，實施後測〈國民小學四年級閱讀理解測驗(B)〉，檢視是否提升其閱讀理解能力。

選取弱勢且低成就的個案學童，運用閱讀理解策略，進行二階段的閱讀補救教學行動研究。因此，文獻聚焦於弱勢學生、低成就學童、補救教學和閱讀理解策略教學之探討。

本研究的設計與實施方式：(一)關注教學現場(二)瞭解學習情形與表現(三)規劃閱讀理解教學方案(四)邀請夥伴合作進行閱讀理解教學(五)本研究的評鑑與回饋

研究結果與建議如下：

- 一、閱讀低成就學生可先檢測其識字量，若識字量不足，宜先進行「識字與詞彙教學」，擴充其識字量。
- 二、課文內容不敷閱讀教學需求，可選擇適合低成就學生的課外讀物，搭配相符的閱讀理解策略教學，增進學生的閱讀興趣與理解能力。
- 三、閱讀理解策略教學需分布練習。在補救教學歷程中，應反覆評估學生的閱讀理解學習成效。

本研究起始於關注本校弱勢且低成就學童的學習，並付諸行動，以閱讀理解策略補救教學提升成員的閱讀理解能力。如同前言所述，多年的教學生涯，我總提醒自己多關注弱勢家庭的孩子。以本研究的個案小育為例，有時候看著小育，覺得他真是一塊璞玉。小育願意學習，積極學習，只要提供正確指引，

會激發他國小中年級的動力，學得非常投入。可惜學校提供一部分的指導，回到家以後，小育的課業學習又停頓。閱讀是學習一切知識的基礎，如果教師們都具備閱讀理解策略教學的能力，又願意投注心力帶領弱勢且低成就的孩子，那麼，就能把每個孩子都帶起來，教育就更有希望了。

壹、前言

請讓我一視同仁對待學生，而不要受其外在影響。不管聰明上智或平庸愚劣，我要讓他們都能得到我的關懷……」（陳正昌，1992，頁67）。多年來，這篇〈教師的祈禱文〉總提醒著我，教學應該「有教無類」、「因材施教」，尤其是弱勢家庭的孩子。

研究者任教於南部某轄市文教區的小學，學生家長的社經地位普遍尚可，學生素質也還好，但是，學校圍牆外的學區，居住著許多弱勢家庭。雖然，有些弱勢家庭的學童在校表現良好，但也有部分學童的學習與同儕相較，呈現極大的落差。陳淑麗（2009）指出，弱勢兒童學習的劣勢在入學前就已發生，如果班級教學未給予居於劣勢的學生特別的教學與輔導，會導致弱勢學童的基礎學習不及一般學童，緊接之各項學習更是難以繼續。研究者觀察學習上的「客人」與同儕的落差逐漸擴大，時常思索，學校如何採取更積極的作為，協助弱勢學童學習。

世界已進入知識經濟的時代，一切的競爭與價值都以知識為主，而一切知識的基礎都始自閱讀（教育部，2000）。柯華葳（2008）指出，從PIRLS 2006資料顯示，家庭因素確實對於學生閱讀成績有影響，父母教育程度越高、家庭圖書越豐富、家中閱讀活動越頻繁，家長閱讀態度越正面，學生的表現也越好。相反的，部分因為家庭無法提供完善資源，學業成就比較低的學童，更需要學校提供閱讀方面的資源。因此，研究者試者帶領弱勢且低成就的學童，希望提升學童的閱讀理解能力。

貳、文獻探討

本研究選取弱勢且低成就的個案學童，運用閱讀理解策略，進行二階段的閱讀補救教學行動研究。因此，文獻聚焦於弱勢學生、低成就學童、補救教學和閱讀理解策略教學之探討。

一、弱勢學生

弱勢（disadvantage）亦翻譯成背景不利，指文化、社經地位、軟硬體設備等之不利（鍾蔚起、陳麗珠、葉川榮、李文惠、盧中原，2006）。洪儷瑜（2001）將十種弱勢學生依據適應困難的相似度，分為家庭環境不利（單親、隔代教養、貧戶、沒有戶籍、受虐兒）、文化殊異（僑生、駐外返國、大陸來台、父母之一為外國人）、原住民等三大類。本研究之個案屬於家庭環境不利，為單親、隔代教養及低收入戶之學童，以下即探討此三種弱勢學童之涵義與學習情況。

（一）單親學童

狹義的單親家庭指依據98年家庭收支調查結果綜合分析（行政院主計處，2011）對單親家庭的定義：指該戶成員為父或母親其中一人，及至少一位未婚子女所組成，但可能含有同住之已婚子女或其他非直系親屬，如兄弟姊妹。而廣義的單親家庭定義是從「兒童」的角度來看家庭成員組成，只要是缺乏父親或母親國小角色功能即稱之。本研究之單親學童採狹義定義，乃因父母離婚、分居、死亡、服刑、遭遺棄、未婚生子等因素，使得個案與父母之一方或與其他親人同住。

（二）隔代教養

隔代教養家庭又稱為祖孫家庭，亦即由祖父母或外祖父母擔負起養育責任的家庭。邱珍琬（2004）指出隔代教養家庭有其優勢與挑戰，發揮一些補足與替代的親職功能，但祖輩擔負過多的壓力與責任（包括經濟與教養工作），可能導致孫輩情緒上的失落與不安、學業或行為表現上的問題之不利結果。Edwards與Sweeney（2007）則指出，透過學校專業的協助，有助於隔代教養學童學習上的發展。本研究之個案生長的隔代教養家庭，主要照顧者是祖母，祖母超過70歲、不識字且無收入，對於個案的學業與行為表現，較無法提供適當的指導。

（三）低收入戶家庭學童

100年12月7日修正公布的《社會救助法》第一章〈總則〉第4條：本法所稱低收入戶，指經申請戶籍所在地直轄市、縣（市）主管機關審核認定，符合家庭總收入平均分配全家人口，每人每月在最低生活費以下，且家庭財產未超過中央、直轄市主管機關公告之當年度一定金額者（全國法規資料庫，2012）。本研究個案之家庭列入市公所低收入戶，也接受學校營養午餐等相關補助。

二、低成就學生

低成就學生是指學業表現與能力相比較，學業成就顯著低於其能力的學童

（張春興，1998）。張新仁（2001）對於「低成就學生」的界定為：智力正常，但實際學業表現明顯低於其能力水準。Debra與Susan（2004）指出，摒除性別的迷思，低成就的學生是因為不會學與不願學所造成的。本研究個案智力正常，但學業表現自一年級起即明顯落後同儕，且被轉介至資源班，每週上2節語文課和2節數學課。研究者先觀察探究個案的閱讀情形，再根據探究結果，設計讓其「會學」與「願學」的閱讀理解策略教學，提升個案的閱讀理解能力。

三、補救教學

陳淑麗（2009）指出，補救教學是針對已經發生學習困難的學生，透過積極介入，包含診斷學生的問題、提供有效的教學及經常性的評量，縮短低成就學生的學習差距。洪儷瑜（2001）提出若能根據不同背景的弱勢學生不利的因素規劃補救教育，更能落實教育公平與及早介入的積極補救精神。補救教學的程序通常包含前測、教學及後測三部分（洪碧霞，2007）。張新仁（2001）亦指出，補救教學的學習目標需具體明確，課程應具有高度的結構性；活動設計必須考量學生的能力、學習動機、學生的接受程度，由易而難、由簡至繁，從已知到未學等。所以，設計良好的補救教學課程，是達成補救教學成效的基礎。本研究第一階段為閱讀觀察探究，依據探究結果，對症下藥，設計適合學生需求的課程，以進行第二階段的閱讀理解策略教學。

四、閱讀理解策略教學

閱讀能力以學生為主體，宜依文章的性質類別，運用不同閱讀理解策略，培養其獨立閱讀能力（教育部，2011）。本研究運用之閱讀理解策略教學探討如下：

（一）六何法

六何法（6W，又稱5W1H），是指以提問的方式，找出人（Who）、事（What）、時（When）、地（Where）、為何（Why），以及如何（How）的問題，被視為是新聞報導應該讓讀者知道的訊息（教育wiki，2012）。本研究依據個案學童的程度及文本的內容，以「人、事、時、地」為主軸，引導個案學童理解文本內容。

（二）大意摘要

楊裕賢（2006）指出，文章「大意」、「摘要」皆指文章的概要內容，亦即以簡潔的文字扼要敘述篇章或段落內容。Brown和Day（1983）提出摘要策略教學的原則為：刪除、歸納、主題句。吳敏而（1994）指出，摘取大意需掌握

整體與部分的關係，兼顧歸納與判斷能力的發展，。本研究聚焦於低成就學童的閱讀補救教學，因此，以刪除、歸納為主要教學方式，尚未發展至引導「主題句」。

（三）讀後感想

林佩欣（2004）整理Richek, Caldwell, Jennings和Lerner針對閱讀前中後期閱讀理解教學的文獻，在閱讀以後「要學生重述或摘要文章大意」、「問其他同學問題」和「要學生寫下文章中的事實與讀後感想」等，皆能有效提升閱讀理解。柯華蕓、詹益綾、張建妤、游婷雅（2008）建議，讓學生討論他們閱讀的東西，可以增加閱讀深度。本研究的讀後感想包括習寫感想、學童聊書時的口語表達，著重在學生對於文本的觀點。

參、研究設計與實施

本研究結合「行動」與「研究」，以下說明研究歷程、場域，和使用的書目與篇章。

一、行動研究歷程

蔡清田（2010）指出行動研究的歷程包括：(1)陳述所關注的問題；(2)研擬可能解決上述問題的行動方案；(3)尋求合作夥伴；(4)採取行動研究方案；(5)評鑑與回饋。以下說明本研究的設計與實施方式：

（一）關注教學現場

研究者關注弱勢低成就學童的學習，因此，請導師推薦，並以「促進國際閱讀素養研究」（PIRLS）中的2篇文章，即〈倒立的老鼠〉和〈小陶土〉的2篇文章。

（二）瞭解學習情形與表現

研究者先進行閱讀理解補救教學以前，先實施前測：「識字量評估測驗」和「閱讀理解測驗」，評估個案的起點閱讀能力，再依據個案的程度設計閱讀課程，以達成補救教學的成效。

（三）規劃閱讀理解教學方案

本方案分為二個階段實施，第一階段先觀察個案的閱讀態度，瞭解其喜歡的書籍類別，及閱讀後的口語表達內容，作為設計閱讀理解策略教學的參考。第二階段進行閱讀理解策略教學，分析個案的學習成效。

研究者規劃的閱讀教學分為「識字與詞彙教學」和「閱讀理解策略教學」

二大部分。識字教學以「部件辨識」為主，詞彙教學以「單一詞義」、「擴展詞彙」和「由文推詞義」進行。閱讀理解策略教學運用「文章大意」、「自我提問」和「讀後感想」為主軸。文章大意教學考量成員的年齡及程度，以「刪除/歸納」為主。自我提問策略使用「六何法」引導成員分析文本。此外，閱讀以後請習寫讀後感想，瞭解個案的閱讀興趣和理解情形。

（四）邀請夥伴合作進行閱讀理解教學

本研究邀請一位曾擔任本校閱讀理解專案實驗組的教師擔任夥伴教師（以下簡稱A老師），協助教學觀察，檢視並省思研究者的閱讀理解策略教學。此外，研究者持續與成員的導師討論成員的學習狀況，做為閱讀教學的調整參考。

（五）本研究的評鑑與回饋

本研究採取質的分析，以成員的學習表現紀錄和教學觀察為主。

二、研究場域

研究者將一間專科教室布置成安靜、明亮且舒適的小型圖書館。教室的大櫥櫃放置研究者依三年級班書單購買的80本班書，並陸續補充適合中年級學生程度的書籍。學生升上四年級以後，再加入四年級的80本班書，方便學生選取閱讀。班書是全校老師為各年級學生挑選適合該年級程度的課外書籍，每個年級80本，目的是希望學生多閱讀好書，培養閱讀興趣，並增進閱讀能力。

三、閱讀理解教學書目與篇章

本研究使用的教材選自本校三、四年級的班書，選取文本或篇章的主要原則為：1.用詞淺顯，生動活潑的敘述，能提升學生學習信心；2.故事情節能吸引人，部分內容貼近學生的家庭背景，應可引起學生共鳴；3.善用文字的趣味和變化，適合學習識字與詞彙；4.學習主題明確，適合運用閱讀理解策略教學，亦可激發學童多元思考的能力。

肆、第一階段觀察探究

本文僅選擇個案（化名小育）深入觀察分析：

一、小育的語文表現與學習態度

小育在二年級的瑞文氏彩色矩陣推理測驗（CPM）和四年級測試的標準矩陣推理測驗（SPM），百分等級都介於平均智能範圍，若能適當引導與學習，應可有不錯的表現。但在語文學習方面，低年級的導師記載小育幾乎不會唸讀與書寫注音符號；中年級導師認為小育需加強理解字義，多閱讀好文章，增進寫作能力。資源班老師認為小育口語表達清楚，但在「聽、讀、寫、作」方面

約僅是低年級就應達到的基礎能力。在學習態度方面，小育上課學習態度不佳，下課會有欺負弱小的情形，也經常缺交作業。因此，小育不僅在語文表現、學習態度方面需要加強，常規管理方面也需要輔導。

二、小育在第一階段兒童讀書會的閱讀情形

小育不想看班書，只是快速翻一翻、走來走去、大聲說話。我問他喜歡看什麼書，他回答愛看《火影忍者》。第二次讀書會，我帶了《火影忍者》給小育，他很高興，開始安靜看漫畫。到了6月中旬，小育逐漸能靜下心看班書，例如閱讀《魔法校車－鑽入地底》，在閱讀態度的轉變，與文本選擇由漫畫轉向科學叢書，閱讀表現有很大的進展。

小育不太受約束，不看書時會大聲談笑，雖然制止他，過一會兒又說起話來。研究者曾因小育不遵守規範，請他回教室，並與其導師討論因應之道，導師表示小育平日上課即有情緒不太穩定的情形，老師需視情況，堅持指導的原則，一段時間後，小育會逐漸學習遵守規範。此外，研究者想瞭解小育看書後是否理解，除了觀察閱讀態度外，也會到小育身邊請他說給我聽，小育通常能說出故事大概的內容，但未能仔細說出細節。我提問部分重要的概念，他也不大能說得出來，應是抱持大略翻過以後，就認為自己已經看完書的態度。不過值得讚賞的是小育會主動和同學分享閱讀內容，這是親近閱讀的表現。

伍、第二階段閱讀教學探究

研究者通常先讓成員閱讀約10分鐘以後，發下學習單，成員完成一部分問題以後，再共同討論。以下是第二階段的運作與教學研究分析：

一、小育的識字與閱讀理解測驗分析

進行「國民小學四年級閱讀理解測驗(A)」(柯華葳、詹益綾，2009)，評估讀書會成員的閱讀理解能力。小育的閱讀成績為9分，與全國常模閱讀理解篩選的切截分數(13分)比較，小育的閱讀理解成績遠落後於全國常模，需要及早介入，提升閱讀理解的能力。

二、小育的識字與詞彙學習分析

研究者以「識字與詞彙」之教學策略，配合習寫聊書單，增加小育的識字量與詞彙能力。由於文本選自本校中年級的班書，程度大致適合中年級學生閱讀，而且皆附有注音，小育的識字量雖然不多，還能流暢唸出內容。以下分析小育的識字與詞彙學習：

(一) 小育的識字學習－部件辨識學習

研究者設計多張聊書單讓成員習寫，小育寫了許多錯字、別字、或注音代替國字的情形。例如：（蔡）、（晉）、（涕）、（鳳）、「靈」等，在字形的辨識上需要加強指導。研究者觀察小育寫字的方式，他並未養成由上而下、從左到右的筆順原則，比較像「畫」字，字形相似但並不完全正確，因此，研究者挑出小育的錯字以後，會在旁邊寫上正確的字，並把字體放大，指導小育寫出正確的筆順，並要求寫三遍，以加深印象。不過，需要提醒數次以後，小育才會習慣寫出正確的字。

小育也常把部首錯置，例如：把「博」士寫成「木」部；虎「背」寫成（正體字無此二字）等。研究者以〈文字聚寶盆〉指導成員辨識部首與部件。此故事一開始是：倉頡造了一個「文字聚寶盆」。接著即自然的代入「鳥」、「魚」、「虫」、「木」、「水」、「山」、「金」、「竹」部的字，讀者可以自然的學習上述部首的屬性，並認識許多同部首的字。例如：小育依照文本寫出「鳥」、「魚」、「虫」的字如下：

「鳥」部的字：鳩、鴉、（鵬）、鴛、鷺、鷹、鴛鴦、鸚（鵡）。

「魚」部的字：魷、鮑、鮭、鯉、鯊、鯨、鯖、鯽。

「虫」部的字：蛾、蜂、蟹、蚱蜢、蜘蛛、蜻蜓（蜻蜒）。

雖然有幾個字的筆劃寫錯，但是，經過習寫與討論，小育能分辨「鳥」、「魚」、「虫」等部首的用途，也認識新的字。如果能引導小育再多閱讀有趣且可以增進識字的文本，應是很好的教學策略。在別字方面，小育多以形似字或同音字取代本字，有時候以注音代替本字，而且注音也拼得不正確，因此，小育在識字方面除了需加強字形和部件辨識以外，基本的注音拼讀，都還要加強，需要更長時間的指導，才能見到成效。

（二）小育的詞彙學習分析

為了增加成員的詞彙量，研究者皆循著文本脈絡，在每張聊書單都列出6個重要語詞讓學生習寫，例如〈江子明的故事〉挑出的語詞為1.稀里（嘩啦）、2.灌籃（高手）、3.樂極（生悲）、4.（欺負）同學、5.拍拍（肩膀）、6.擤擤（鼻涕），分布於文本的前中後段，目的是讓學生仔細閱讀，並練習常用語詞或學習新語詞。雖然剛開始成員反映找不到語詞，但逐漸養成仔細閱讀全文的習慣。完成聊書單後的聊書時間，我與成員討論，瞭解他們對「單一詞義」、「擴展詞彙」及「由文推詞義」的能力。以下分析小育的詞彙學習歷程：

1.單一詞義

寫過語詞後，請成員運用語詞口頭造句，瞭解他們是否懂得意思並會應用，目的是逐漸擴充成員的詞彙量。例如討論〈大慶不要哭〉裡的「拚命搖頭」時，對談如下：

老師：「拚命搖頭」在哪裡？

小育：「拼命」搖頭吧？

老師：這裡用「拚命」，「拼命」也可以，可是寫法不一樣。

小育能指出「拚」（讀拚）命和「拼」（讀拼）命的質疑，顯示其具備「拼」命的語彙。除了討論以外，也鼓勵成員查字典學習「單一詞義」。研究者在教室裡放了幾本字典，並提醒成員帶自己慣用的字典來查詢。小育以為成語要一個字一個字的查，例如〈機器人丁丁〉裡出現「心胸開朗」的語詞，小育查字典以前先問研究者，對答如下：

小育：「心胸開朗」可以先查「心」，再找「胸」、再「開」、再「朗」嗎？

老師：先找「心」，就會找到「心胸」。

小育對於有把握的事，其實很積極的學習，如果指引他明確的方向，他會很迅速的去做。小育查字典的速度很快，例如：

小育：我找到「心胸」了！

老師：在哪裡？唸出來。

小育：氣度、抱負，心胸寬大。

老師：就寫「心胸冒號」兩個字。

小育：冒號是什麼？

老師：「冒號」就是兩點；只要抄一個，就是「氣度」。這本字典對你來說太難了。

小育很快查到「心胸」，但字典裡的解釋「氣度、抱負」並不是中年級常用的語彙，還需要再解釋此二個語詞的含義，對小育而言反而更難，需要再找解釋得更淺顯的字典輔助，或引導他由文章的上下文推測詞義。另外，冒號「：」是很常見的符號，只是小育突然一聽到「冒號」，沒有立即和「：」連結，若讓他習慣書寫，且提醒正確使用標點符號，應可改善此情況。

2.擴展詞彙

「擴展詞彙」可以共同討論某件事或語詞，或運用同義詞與反義詞學習更多詞彙。例如〈怪博士的心情調整機〉關於「心情」的語詞有「打開心門」、

「心情降到谷底」、「心中小鹿亂撞」、「心裡七上八下」、「放下心中的大石頭」及「心花朵朵開」等，可以學習多個形容「心情」的語詞。例如：小育習寫「放下心中的大石頭」：「對，請解開我的心結，放下我心中的大石頭。」

。怪博士解開心結以後說：「啊！心裡舒服多了！」成員自然就能理解怪博士解開心結，心情很舒服的感受。又如〈機器人丁丁〉裡關於「心」的語詞，對談如下：

老師：這裡面出現好多「心」的東西，你可以講出來嗎？

小育：鐵石心腸。

老師：小育這樣就對了，你只要找出一個。把「鐵石心腸」圈起來，按順序寫上去。還有嗎？

小隆：心灰意冷。

小遠：膽大心細。

小芳：一片苦心。

小洋：小心眼。

成員很快說出多個關於「心」的詞彙，輔以解釋與造句，印象更深刻。此外，同義詞的學習，以〈原始人學說話〉為例，對談如下：

老師：高興，可以像誰一樣高興？

小育：麻雀。

老師：麻雀是怎樣高興？

小育：像在跳舞。

老師：所以他們用麻雀的動作來代表高興。

「高興」可以用「雀躍萬分」代表，兩者是同義詞。「動作慢」說成「慢得像牛步」；「累得直喘氣」用「氣喘如牛」形容；「喝水喝太猛」可以說成「牛飲」等，在輕鬆閱讀中，自然而然學習相同意思的不同說法。此外，反義詞的學習，以〈小巫婆的心情夾心糖〉為例，「粗心」的人要吃「細心」夾心糖，「粗心」和「細心」是反義詞。以同樣的引導方式，成員可以舉一反三，說出「漫不經心」和「專心」，以及「開心」和「傷心」是相反詞，很自然的學習擴展詞義。

3.由文推詞義「由文推詞義」就是依據上下文的脈絡推測語詞的意義，可運用在學習新的語詞和多義詞。例如：閱讀〈十二聲笑〉時，小育朗讀「接下來上

場的是小狗」段落，覺得有趣，邊讀邊笑。

老師：什麼叫「狗急跳牆」？

小育：狗跳牆。

老師：狗跳牆代表牠？

小育：很急。

故事中，「狗急跳牆」之前的敘述是小狗本來要表演跳舞，可是龍和公雞都跳過了，牠一急，只好表演跳牆，結果卡在牆頭上下不來，大家都笑得肚子痛。故事淺顯有趣，而小育能說出「很急」，已經抓住「狗急跳牆」的意思了。又如〈怪博士的變身槍〉的「虎背熊腰」：

老師：怪博士把小西變成什麼？

小育：老虎。

老師：「虎背熊腰」代表什麼意思？

小育：很壯。

「虎背熊腰」形容人的體型魁偉，簡單來說，就如同小育所說的「很壯」。回到故事前後，「虎背熊腰」之前的敘述是小西拍手說「我還要變！」之後則是「小西馬上變得很壯，好像健美比賽的選手。」可見，如果文章內容適合小育的程度，小育能循著脈絡從文章上下文推測詞義。

三、小育的閱讀理解策略學習分析

研究者依文本內容和學生程度，依序以「自我提問」的「六何法」、「文章大意」的「刪除/歸納」方式引導，再以「讀後感想」瞭解成員的閱讀理解情形。以下分析小育的學習情形：

（一）自我提問：六何法

研究者與成員聊書時，主要選取六何法裡的人、事、時、地，再視文本內容，深入引導為何和如何。例如討論《晉晉的四年仁班》的〈江子明的故事〉的「人」時，情形如下：

老師：吳惠菁是誰？

小遠：一位女生。

小育：是副班長。

小遠說出「安全」但不精確的答案，小育能明確說出吳惠菁是班上的副班長，能「直接提取」答案。又如討論〈龍寶寶玩接龍〉時，小育提問人物之間

的關係：誰？在哪裡？做了什麼事？

小育：誰建議玩接龍？

老師：再唸一次。唸出來你就知道是誰了。

小育習慣問老師或成員答案，我會引導他回到文本，自己找出答案，也要求成員不可以告訴小育答案，小育逐漸習慣回到文本找線索，例如：小育唸著：「罰跑蝦兵蟹將三圈……」

老師：罰跑操場三圈嗎？還是罰跑學校三圈？地點在哪裡？

小育：水晶宮。

小育以放聲思考的方式找出人、事、時、地，很專注的尋找故事裡的證據，學習態度很好，研究者相信他會日漸進步。

（二）文章大意

10月開始，引導成員使用「刪除」和「歸納」的方法摘要大意。研究者將故事分為「開始、經過、插曲、結果」指導成員摘取文章大意。例如「插曲」的開頭是：一陣風吹來。讓成員接著習寫，小育寫出「插曲」大意摘要如下：

把一些字吹走了同飛回來他跟金是是看同說不是他又跟木可是不是又跟水可是不是又跟竹部是他，他是筒字

成員們共同討論時，同學建議小育應該訂正如下：

一陣風吹來，把一些字吹走了(，)同部飛回來(，)他跟金部試試看(，)同部說不是(，)他又跟木部(，)可是不是(，)又跟水部(，)可是不是(，)又跟竹部(，)是他，他是筒字(。)

小育雖然錯字比較多，但寫得很認真也很仔細，可以看得出他想表達所有的內容，但在標點符號的使用，和內容的通順度需再加強。

（三）讀後感想

9月分習寫的聊書單，剛開始是由學生閱讀後習寫讀後感想，沒有說明，也沒有限制。小育前4篇感想，先是空白，接著也只簡單寫出「很拚命」、「很開心」等形容詞，研究者要求他多寫一些後，小育寫出比較多的內容，例如：

〈怪博士的變身槍〉：很厲，可是小西對怪士很壞。)

〈原始人學說話〉：我覺得原始人先生，學字不會就說不出話，原始人先生不會有學校，可是原始人先生是教的？

〈怪博士的神奇照相機〉：我覺得怪士可以發明樹大大樹的照相機。

〈誰來救公主？〉：第二封信暴風雨淋濕了撲人看不清楚撲人，害王子不清楚。

〈龍寶寶玩接龍〉：龍寶寶可以玩球，可以不找蝦兵跟蟹將玩。

〈巴巴國王變變變〉：我知道國王會改變是吃很多東西心情才改變。

〈小熊學算術〉：我覺的小熊是乖的可是熊爸爸說不出來算術。

〈文字聚寶盆〉：我覺的倉頡是要說故事可是風讓我們看道故事更好聽。

經過要求後，小育果然寫出比較有內容的感想。雖然有些錯字、別字或注音，標點符號運用也有問題，但是，可以看出小育已經努力寫出感想。讀書會進行約一個月後，小育的閱讀學習漸入佳境，有時候比成員早些完成聊書單，正好讓研究者有機會與小育，以及一向很早完成聊書單的小遠聊書，說一說對於這段時間看過的故事的想法，我邀請他們坐在木地板上聊書，結果幾乎都是小育主動說出對於故事的看法，以下列出小育和研究者聊書的部分內容：

小育：濮大慶想要學媽媽離家出走，被他爸爸吊在樹上，可是葉老師一說，濮伯伯很快就鬆綁了濮大慶。我覺得濮伯伯其實很善良的，只是他想學他媽媽離家出走。

老師：為什麼你覺得濮伯伯很善良？

小育：如果濮大慶沒有偷他爸爸的東西或錢，他爸爸應該會對他很好。

老師：你覺得是濮大慶自己本身的問題，是不是？

小育：（點頭）。

老師：不錯！很好！

小育理性的分析〈大慶不要哭〉裡濮伯伯和濮大慶父子之間的衝突，甚至以「同理心」體會濮伯伯的感受，令我很感動。除了欣慰小育能理解故事內容以外，還能提出具備批判思考能力的觀點，是深具潛力的孩子。接著討論〈龍寶寶玩接龍〉，小育也很有想法，他主動說出：

小育：我覺得龍寶寶是因為沒有伴，才會找蝦兵蟹將。他應該可以自己玩球。

老師：很好！再加一分！

接著，小育聊〈十二聲笑〉：

小育：我覺得國王很怪，如果是從小被搔到大，一定有時候會笑。

老師：其實我也覺得國王很怪，國王既然是一國的國王，代表他有很多的土地、很多的人民，可能也有很多的錢，可是為什麼他還

是不會笑？

小育：有可能是從小被打到大，所以很想哭。

老師：你覺得國王有可能從小被打到大，為什麼？

小育：如果從小被打到大，就會擺著一張苦苦的臉。

小育很有自己的想法，也隱約透露自己被打的經驗。小育越聊越起勁，繼續聊對於〈誰來救公主？〉的想法，例如：

小育：我覺得王子有點笨。

老師：為什麼？

小育：因為公主寫的信，他以為是為了他好。

老師：還不錯！（對小遠說）這樣子小育就特別加一分了，他有他的想法，他看書以後，不但學到，而且他有他的想法。

老師：（讚美小育）很好！這樣子，我就知道你真的有認真看書。

小育覺得王子有點笨，以為公主是為他好才寫信給他，沒有察覺公主「求救」的意思。我讚美小育看書有自己的想法，能說出故事重點，也很欣慰小育能認真閱讀與學習。如同A老師的觀察回饋：感覺孩子們不止閱讀理解力提升了，更懂得如何合作學習，相信他們的成就感不斷地在增加，這應該就是他們越來越早到教室準備上課的原因吧！

對照小育習寫的讀後感想，研究者與A老師皆認為小育能講出頭頭是道且頗具觀點的想法，口語表達遠遠超過文字呈現，除了考量小育可能懶得習寫以外，他的識字與詞彙量遠低於同儕，也是原因之一。不過，可以在後續的學習中，多關注與輔導小育的學習情況。

四、小育的閱讀理解後測分析

101年1月底結束第二階段的閱讀理解策略教學以前，研究者再對成員施測「國民小學四年級閱讀理解測驗(B)」(柯華蕙、詹益綾，2009)，小育的分數是15分，高於全國常模切截分數(12分)，研究者覺得很欣慰。

陸、結果與建議

經過二階段閱讀理解補救教學行動研究後，研究者依據質的資料分析，以及前後測的閱讀理解測驗結果，小育的閱讀理解能力的確有所提升。除了欣慰看到小育和成員們的進步以外，也提出結論與建議如下：

一、閱讀低成就學童需及早發現，施以閱讀補救教學。

二、閱讀低成就學生可先檢測其識字量，若識字量不足，宜先進行「識字

與詞彙教學」，擴充其識字量。

三、課文內容不敷閱讀教學需求，可選擇適合低成就學生的課外讀物，運用不同的閱讀理解策略教學，增進學生的閱讀興趣與理解能力。

四、閱讀理解策略教學需分布練習。在補救教學歷程中，需反覆評估學生的閱讀理解學習成效。

五、以兒童讀書會的方式進行閱讀教學，可促進學生同儕討論、思考、分享閱讀，擴展閱讀的廣度與深度。

柒、結語

本研究起始於關注本校弱勢且低成就學童的學習，並付諸行動，以閱讀理解策略補救教學提升成員的閱讀理解能力。如同前言所述，多年的教學生涯，我總提醒自己多關注弱勢家庭的孩子。以本研究的個案小育為例，有時候看著小育，覺得他真是一塊璞玉。小育願意學習，積極學習，只要提供正確指引，會激發他國小中年級的動力，學得非常投入。可惜學校提供一部分的指導，回到家以後，小育的課業學習又停頓。閱讀是學習一切知識的基礎，如果教師們都具備閱讀理解策略教學的能力，又願意投注心力帶領弱勢且低成就的孩子，那麼，就能把每個孩子都帶起來，教育就更有希望了。

參考文獻

一、中文部分

全國法規資料庫（2012）。社會救助法。取自

<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=D0050078>

行政院主計處（2011）。98年家庭收支調查結果綜合分析。取自

<http://win.dgbas.gov.tw/fies/all.asp?year=98>。

吳敏而（1994）。摘取文章大意的教材教法。輯於國民小學國語科教材教法研究第三輯，93-107。

林世仁（2006）。巴巴國王變變變。台北：天下雜誌。

林佩欣（2004）。交互教學法對國中學習障礙學生閱讀理解學習效果之研究。

國立彰化師範大學特殊教育所碩士論文，未出版。

邱珍琬（2004）。隔代教養家庭優勢－個案研究。國立臺南大學南大學報。38(2)，33-44。

- 柯華葳（2008）。PIRLS 2006 說了什麼？尋找未來台灣閱讀新方向。親子天下雜誌特刊，第一期。臺北：天下雜誌。
- 柯華葳、詹益綾（2009）。國民小學四年級閱讀理解測驗(A)。臺北市：教育部。
- 柯華葳、詹益綾（2009）。國民小學四年級閱讀理解測驗(B)。臺北市：教育部。
- 柯華葳、詹益綾、張建妤、游婷雅（2008）。台灣四年級學生閱讀素養PIRLS2006報告。行政院國家科學委員專題研究成果報告（編號：NSC 96-MOE-S-008-002）。桃園縣：國立中央大學學習與教學研究所。
- 洪碧霞（2007）。臺灣15 歲學生閱讀、數學和科學素養調查研究：教育品質和均等議題（PISA 2009）。行政院國家科學委員會專題研究計畫（編號：NSC-97-2522-S-024-001），未出版。
- 洪麗瑜（2001）。義務教育階段之弱勢學生的補救教育之調查研究。師大學報：教育類，46(1)，45-65。
- 洪麗瑜、王瓊珠、張郁雯、陳秀芬、陳慶順（2006）。識字量評估測驗（國字測驗）。教育部特殊教育小組。
- 哲也（2005）。小巫婆的心情夾心糖。台北：天下雜誌。
- 哲也（2006）。怪博士的神奇照相機。台北：天下雜誌。
- 哲也（2009）。十二聲笑。台北：天下雜誌。
- 張春興（1998）。現代心理學。台北：東華書局。
- 張新仁（2001）。實施補救教學之課程與教學設計。教育學刊，17，85-106。
- 教育wiki（2012）。六何法。取自
<http://content.edu.tw/wiki/index.php/%E5%85%AD%E4%BD%95%E6%B3%95>
- 教育部（2000）。全國兒童閱讀運動實施計畫。台北：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。臺北市：教育部。
- 陳正昌（1992）。教師的祈禱文。教育研究雙月刊，27，67。國小中年級弱勢低成就
- 陳淑麗（2009）。弱勢學童讀寫希望工程－課輔現場的瞭解與改造。台北：心理。
- 楊裕賢（2006）。摘取課文大意之教學策略。提升中小學國語文能力教學策略。台北市，教育部。
- 蔡宜容（2005）。晉晉的四年仁班。台北：小魯文化。

蔡清田（2010）。教育行動研究。台北：五南。

鍾蔚起、陳麗珠、葉川榮、李文惠、盧中原（2006）。台灣地區背景不利者社會流動影響因素及相關教育政策成效之研究。教育資料與研究雙月刊，68，171-196。

二、英文部分

Brown, A. L., & Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing text: The development of expertise. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, 22, 1-14.

Debra Myhill & Susan Jones (2004). Seeing things differently: Teacher's constructions of underachievement. **Gender and Education**, 16, 531.

Edwards, O. W., & Sweeney, A. E. (2007). Theory-based interventions for school children cared for by their grandparents. **Educational Psychology in Practice**, 23(2), 177-190.