

第二章 文獻探討

第一節 兒童認知之發展

Hallahan, Kauffman & Lloyd (1985) 等人研究顯示，閱讀能力較佳以及善於掌控閱讀理解技巧的兒童，不論在自我概念、行為能力、學習動機及各科的學習效果上都反應出較良好的現象。而了解兒童在閱讀理解認知的發展，可作為訂定閱讀理解策略指導的方針。

一、兒童基本認知之發展

(一) 年齡因素

「所有的嬰兒來到這個世界時都帶有語言能力」(Steven Pinker, 1998; 洪蘭譯, p310) 「嬰兒天生就有這個能力，他們並非是聽父母講話而習得」(Steven Pinker, 1998; 洪蘭譯, p311)

Pinker (1988) 綜合歷年來眾多語言學家以及自己對嬰兒語言能力的研究發現，影響第二語言學習的重要變數是「年齡」。Pinker 認為每個人都知道成人期第二語言的學習比童年時期學習母語要困難的多。大多數的成人終其一生無法真正掌握第二語言，尤其是口音的部分，這就是我們所謂的「外國口音」或「洋腔洋調」。不過，其中之個別差異，還是依個人學習態度、處在語言自然生態中的時間長短、教學品質以及本身的聰明智慧而定。然而，Pinker 認為兒童曾經歷了「媽媽式的說話方式」，不會很在意自己所犯的錯誤，比較有和人溝通的動機，喜歡順應別人、模仿別人說話的語氣腔調有關，兒童本身不仇視外國人，沒有文化及民族情緒及母語的干擾也是他們幾乎沒有口音的原因之一。

至於過了青春期的青少年，即使擁有處於第二語言自然環境的學習以及自身聰明的優勢條件下，動機很強的人可以掌握大部分的文法、構詞規則，但是仍然無法準確的掌握發音。兒童第二語言的聽與說能力，在 Pinker 看來就像「借用別人的磁碟機去複製一個你想要的新電腦軟體，或是去借一個唱機把你所蒐集到唱片轉錄成錄音帶，一旦轉錄完成，這個唱機就可以歸還人家，因為你已經不再需要它了。」（Steven Pinker，1998；洪蘭譯，p346）因此他認為學習語言的機制也是一樣，一旦母語習得了，你就不再需要它了，假如維持需要很貴的代價，它就應該送回工廠去回收再製成別的東西，由此我們可以發現人類語言學習的關鍵期集中在童年期的初期。

胡志偉、楊乃欣(1991, 1992)在閱讀理解心理文獻回顧中也指出，後設認知是與發展有關，特別是年齡的發展有著密切的關係。大多數的研究均發現後設認知經驗與年紀有相關，而主要的關連就是：理解監控的能力和年齡是成正相關。

（二）發展因素

Piaget (1962) 從兒童學習第二語言的研究中發現，一般而言，在獲得新語言的腔調方面，兒童比成年人佔上風，但兒童學習外語進步的情形，卻沒有成年人那麼快。原因來自於成年人比 6、7 歲的兒童有更大的能力學習、記憶和理解，注意力集中的時間也比較長且穩定、也具備穩定及較成熟的認知能力，以及行為大都受語言的控制和調整等等因素。

黃自來(1991)認為，青少年透過書面文字可獲得訊息和擴展經驗（學習遷移作用），尤其是能夠認得語言結構的分類，這是六歲的兒童

無法做到的。然而，依據 Piaget (1952) 認知發展理論，兒童中期 (6-12 歲) 已經進入「運思式思考期」⁵，此階段的兒童已經能以符號來執行運思 (或稱之為心智活動)，這就是「邏輯」的首度出現。國小 3、4 年級的兒童已進入「具體運思」階段，這個階段的兒童除了已具備邏輯的概念，也已經在分類、處理數字、處理時間和空間觀念以及區別現實和想像上具有推論能力了。

根據胡志偉 (1991) 對八 0 年代詞內外的閱讀中文心理歷程所做的一次回顧文獻中指出，在依關於解碼、理解和高等策略等閱讀技巧的問題，用個別晤談方式晤談了三年級和六年級的兒童，結果發現兒童對各類閱讀知識的知覺是隨著年級而增加的 (Forrest 和 Waller, 1979、1980)。許多研究在針對兒童在進行教學介入之前與之後的差異，結果發現年齡越大的兒童期閱讀覺知分數，顯著的比年紀較小的兒童為高 (Paris 和 Jacob, 1984、1987)。在實驗兒童對閱讀資料中的錯誤偵測能力上，結果亦顯示低年級兒童在了瞭解實驗中並未完全說明的一些細節，所需時間較高年級兒童來的多 (Markman, 1977)。

綜合上述各種看法，發現年紀越大的兒童閱讀者其運用理解監控的能力較年紀小的閱讀者來的強。因為後設認知是可教、可學的，所以它在閱讀的歷程中，扮演了一重要角色；因此，以發展的觀點來看，建構

⁵ piaget 認知發展理論，主要將兒童的認知發展分為四期：1. 感覺動作期 (Sensorimotor Stage): 出生到兩歲左右。此時期的幼兒可以依靠感覺及動作來認知外界事物了，具有物體恆存觀念，但缺凡以語言或為抽象符號命名之能力。2. 準備運思期 (Preperational Stage): 兩歲到七歲左右。此時期的兒童開始以語言或符號來認知他們所經驗的事物，此時的思考以自我為中心，缺乏質量保存概念及反推能力。3. 具體運思期 (Concrete Operation Stage): 七歲到十一歲左右。此時期的兒童可以從具體的經驗或心像做合乎邏輯的思考，此階段兒童已具有思考的可逆性和序列的觀念，已能推論，然抽象思考的推論尚未成熟。4. 形式運思期 (Formal Operation Stage): 十二歲以上。此階段兒童已能以抽象、符號及概念的思考作為推論的依據，遇到問題亦能做出假設並能尋求驗證方法。

兒童後設認知策略應該從小扎根，掌握每個階段發展的契機。

二、兒童閱讀能力的發展

閱讀是什麼？閱讀是理解書寫文章一複雜的過程。文章不僅僅是字母和單字的組合，讀者與作者都必須能夠掌握複雜的語言運作以及文章構成的方式，讀者才能讀懂文章。

胡志偉（1991）認為，「閱讀研究」是一門既古老又新近的學門。它涉及的領域相當的多，舉凡語言學、資訊科學、神經科學和心理學等等皆和它有極其緊密的關係。

Goodman(1996)陳述，自己對閱讀所有的了解都是從小朋友那邊學來的。因為他大部分的研究都是與閱讀能力正在發展中的小朋友一起進行的。他認為不同年齡、不同語言程度和不同語言背景的讀者在閱讀真實且完整的故事或其他真實的文章時，他們腦子的活動究竟做了什麼？小孩子於閱讀活動中，個體所呈現所謂的「差異」(miscues)「就好像開了一扇窗，讓我們看到閱讀理解運作的歷程，也提供了研究『閱讀理解』歷程最好的知識」(Kenneth S. Goodman；洪月女譯，p5)。

(一) Piaget 認知發展理論

根據 piaget (1952) 兒童認知發展階段理論的分期，兒童大約在 9-10 歲左右已經進入「具體操作階段」(Stage of concrete operation)，這個階段的兒童以能作有條理的思考，分析整理，然後持之推論做成結論，在認知能力上以明顯的具有形式推論、守恆 (Conservation) 概念、數的概念、序列排列、分類能力以及可逆性思考的能力。11-12 歲兒童則準備進入初中或中學，這個改變涉及了「具

體運思期」到「形式運思期」的轉換。

綜言之，學習策略的使用會因年齡而有不同的發展，以兒童而言，國小低年級的學童並不會主動運用學習策略來幫助學習，因為他們不知道何時該使用學習策略或根本不知道自己的學習問題出在哪裡，對學習困難常有忽略的現象。進入「具體運思」期的三、四年級學童，已具備邏輯的概念，開始懂得推論統合學習資料，已進入具體運思時期的兒童已經具備閱讀文章該有的推論能力，遇到學習問題也知道運用理解策略解決問題。至於，兒童中期學童如何運用閱讀理解策略突破學習瓶頸？又教學者面對如此複雜的閱讀理解歷程，如何規劃一有效的學習策略，協助有此困難的學童提升到自我監控理解的高層次閱讀呢？除了年齡因素及先天認知發展的限制之外，探索兒童在閱讀理解能力發展階段的特質，亦同等重要。

（二）兒童閱讀理解能力之發展特質

Gunning (1996) 針對兒童閱讀能力之發展所做的研究結果，將兒童閱讀理解能力的發展歸納為五個階段⁶：

⁶ 引用錡寶香 (1999) 說明 Gunning 在 1996 所提出的兒童五個閱讀能力發展階段：
1. 階段一：幼兒在這個時期快速發展聽覺語言能力為閱讀奠定基礎。此外，此階段的幼兒已能辨識英文中的一些字母或如自己的名字等切身相關文字。
2. 階段二：學習拼音系統之兒童以能了解字母與語音的連結對應關係，並能運用這種知識解碼由於這種能力尚未自動化故此階段兒童的閱讀會因識字活動而變得相當緩慢。
3. 階段三：當兒童到了二、三年級的時候，他們的閱讀流暢度、速度及對文章理解的能力都大大的提升，解碼識字的能力也已經自動化，所以閱讀時會將資源放在文章意義的了解上，此階段特色是閱讀時不再膠著於文字之低階閱讀。此外，這個階段兒童大約到了三年級下學期左右，他們讀過的幾千個字彙，當這些字彙以口語的形式出現時，他們也都能了解其意義。
4. 階段四：此階段的兒童升上四年級之後，課程內容開始複雜，因此此階段學童接受的訊息及抽象的概念也越來越多、越來越複雜。因此他們由不斷學習到更多新字彙、新訊息，並在認知系統中建構、組織概念。

第一階段：閱讀萌芽期（0-5歲）

第二階段：開始閱讀期（幼稚園-國小一年級）

第三階段：閱讀能力獨立、進步期（國小二-三年級）

第四階段：由閱讀中學習期（國小四-六年級）

第五階段：抽象閱讀期（國一以上）

研究發現兒童在升上四年級之後，課程內容開始出現一些比較複雜的訊息、抽象的概念，而用來說明這些概念的句子也越來越難、越來越長且結構複雜，他們在這些過程中學習了許多的新訊息及新字彙，而這些學習的成果也由已經做過的研究中發現和他們閱讀理解能力有關；亦即根據研究，國小三年級的學童的識字能力就已經「自動化」了，此後閱讀的理解便會開始運用對片語、句子或段落篇章線索推理統合的閱讀策略了。也因此詞彙能力較佳的學童，其閱讀能力也會相對的較詞彙量少的兒童佳，所以他們有較強的語言基礎用來處理訊息、概念及複雜抽象的內容。

總結上述有關兒童能力發展之相關理論，綜合 Piaget 的兒童認知發展論與 Gunning 研究兒童閱讀能力所提出的階段發展論，可以發現處於認知發展形式運思、具體運思期並且閱讀能力在階段三、階段四的兒童，他們在閱讀理解能力的表現具有以下幾項特質。

1. 閱讀速度、流暢度及對文章理解的能力都大大的提升，解碼識字的能力也已經自動化。
2. 以口語的形式出現的字彙，他們也都能了解其意義。亦即具有心像處理能力。
3. 閱讀時會將資源放在文章意義的了解上，不再膠著於文字及識字處理之低階閱讀。

4. 可以從具體的經驗或心像做合乎邏輯的思考，具有思考的可逆性和序列的觀念，已能推論。
5. 已能以抽象、符號及概念的思考作為推論的依據，遇到問題亦能做出假設並能尋求驗證方法。
6. 接受的訊息及抽象的概念更多，不斷學習到更多新字彙，並能在認知系統中建構、組織概念。
7. 具有推論能力，閱讀時的認知處理活動以片語、句子或段落篇章為主，已能透過閱讀活動而學習。

(三) 兒童運用閱讀理解能力之特色

成人讀者通常能藉由閱讀理解的活動獲得訊息及獨力學習的重要技能。兒童在閱讀理解的活動中，是否與成人具有相似的特質呢？

(1) 兒童認知能力不若成人成熟穩定

閱讀時，讀者通常需要很多種類的訊息才能理解文章的內容，例如：屬於視覺上的字型、字義、詞義、句子的連貫意義、文體、文章組織以及文章主題等等。這些訊息再經過認知層次的略活動運作組合成閱讀理解的行為，認知層次的運作包含三個活動：字詞辨識 (word recognition)、文法分析 (syntactic processing) 與文章分析 (text processing)。

鄭昭明 (1987) 認為，成人讀者在進行文章閱讀時，重要訊息往往比不重要的訊息更容易被記住。有技巧的成人閱讀者知道文章的結構 (包含文章的形式、內容)，也知道文章的主旨與觀念和大綱之間的關連性，會運用文章的主題大綱進行聯想，而忽略細部的內容或敘述文字。

陳修元(2001)在以中文為母語的兒童於口語與閱讀能力的發展研究中，發現兒童口語的發展往往領先讀寫的能力，而讀寫的能力則來自於先前建立的口語詞彙庫和新習得的書寫詞彙庫，兩個詞彙庫整合之後加上認知能力與先備經驗遂發展出一套閱讀中文的策略。因此，兒童的閱讀能力發展無法像成人一樣，有較成熟穩定的認知能力、豐富的詞彙量及先備知識來處理閱讀理解所需要的資料。

柯華威(1996)則認為許多針對兒童閱讀理解的測驗發現，閱讀理解成績較差的原因有：背景知識不足、容易被不重要的訊息引導以及較不瞭解比喻有關。兒童在注意力及閱讀策略的運用往往不若成人熟練，以致於閱讀時無法掌握篇章要旨或被不重要的訊息誤導。

綜觀上述的說法，得知儘管兒童語言的發展過程中，口語能力優於閱讀理解的能力；不過，一般兒童在閱讀中文時一些不認識的字、詞或者是太長的句子常會使得閱讀中斷影響理解，進而影響整體閱讀理解成效及閱讀興趣；也有以既有之知識誤導閱讀的情形，因此，遇到有變化的句子就會造成誤讀或完全不瞭解的現象。造成兒童認知監控失敗的原因，除了年齡因素、認知發展不若成年人穩定及錯誤認知經驗的重複使用之外，還包括未被偵測出來的失敗認知。

(2) 兒童未能自我覺知失敗的認知經驗

Markman(1979)最先使用所謂「錯誤偵測法」⁷(error - detection

⁷ 錯誤偵測法 (error - detection method): Markman (1979) 用來檢驗後設認知經驗與監控理解能力的一種方法。使用這種方法的時候，故意將一些錯誤或不一致的資料併入工作之中，然後要求受試者在完成工作時找出並偵測錯誤所在。這種方法可以偵測出認知的失敗及未被偵測出的認知錯誤，要求學習者偵測出錯誤所在，也夠藉此追溯那些重要而吳法官查知認知事件了。不過，這種方法依然有些執行上

method) 瞭解兒童自我監控閱讀理解的情形。研究針對三、五、六年級的兒童進行有關文章內容矛盾的偵測能力測試上, 研究要求學童針對文章錯誤及矛盾的地方重新編輯校正, 結果發現兒童對明確狀況的偵測率非常的低。

Markman (1979) 對這種情形提起幾解釋, 她認為兒童之所以會誤判誤讀導致影響閱讀理解的原因有: 兒童記憶失敗、兒童是經由推論上的修補來解決矛盾、兒童不願意向成人承認他們的理解困難以及兒童對理解失敗的真正的原因缺乏知覺。

換言之, 以矛盾或不合理的文章內容測試兒童, 兒童是否能準確表達他們於閱讀活動所偵錯到的錯誤? 認知是否可以口語化? 亦或是他們真的無法偵測錯誤? 究竟是理解監控失敗或僅是表現不佳呢? 欲引導兒童建立一套有效的閱讀理解策略, 閱讀教學者除了必須了解兒童在一般認知、閱讀理解發展及閱讀理解的特質外, 還需透過檢驗的方法檢測出兒童閱讀技巧不若成年人或閱讀熟練者的原因。了解認知失敗的原因才能對症下藥, 進一步提升兒童在閱讀理解的層次; 俾使兒童在一套有系統的閱讀理解策略教學中, 建構理解的過程 (constructive process), 並學會與成人相似的訊息獲得及獨立閱讀的重要技巧。

三、兒童後設認知能力之發展

自從認知心理學復甦之後, 「後設認知」便成為認知心理學用來研

的限制與困難, 如: 當讀者無法適當的表現其記憶 (即本身記憶的缺失), 並進而將其內容加以組合和比較時, 則此種偵測方式將無法期望讀者會去注意各句間的不一致性。其次是, 讀者本身背景知識不足的問題、解碼能力的問題以及理解知識的問題...等, 都試測物偵測法無法面面俱到的原因。

究學習策略的方向之一，它同時也是閱讀理解最高層次。

後設認知導源於 Vygotsky 的「知識發展理論」，亦即將人類知識的發展設定為兩個階段，第一個階段是自動的、潛意識的；第二個階段是逐漸增強為主動的、意識的控制知識，而第二階段的「控制個人認知歷程」即稱之為「後設認知」。有效的語言教學必須配合學生的心智能力和心智歷程，而心智是以先備知識和概念為基礎的，所謂的先備知識（或心理辭典）和概念的運用即是學習的認知發展水準。

鄭昭明（1999）詮釋「後設認知」為：我們有個系統，它監控我們認知能力，「因為被叫做後設認知，所以很難顧名思義，其實就是閱讀理解『自我監控』的能力」（柯華葳、洪儷軒編輯，「閱讀困難理論架構與驗證」之評論與討論，《學童閱讀困難的鑑定與診斷》，p128）。

（一）後設認知的內涵

後設認知是一個不易掌握的模糊概念（fuzzy concept），欲對後設認知有更進一步的了解必須由其內涵加以分析。

許多研究者均認為後設認知絕對與記憶、概念、經驗和個人監控、理解、修正的策略運用有密切的關連，這些要素若能緊密結合並發揮功效，後設認知便會被啟動，學習策略即奏效。茲就下列幾位學者有關後設認知內涵的看法，分別說明：

1. Flavell (1981) 和 Wellman (1997)：

Flavell 和 Wellman 在描述兒童的後設記憶特徵時即提出影響記憶的工作變項 (task variables)、個人變項 (person variables) 和策略變項 (strategy variables) 等知識，後來又提出後設認知的概念必須

包括個人的感受性、個人的後設認知經驗、個人的感情反應以及人們使用後設認知調和的思考方式。總括而言，後設認知的內含有：

(1) 後設認知的知識：

指用來處理認知事務的既有知識，是個人透過經驗累積而來的知識和信念，並儲存在永久記憶之中。它具有敘述性和程序性，特質就是「瞭解情況」並「知道如何去做」。而後設認知的知識又包含以下三種知識：

【1】個人知識：即認知製造者本身的知識，包含認知的個體及個別間的差異、認知的共同性。

【2】策略知識：有關認知策略和後設認知策略的知識，認知策略主要適用來喚起認知的進步，後設認知策略則在監控認知進步的情形。

【3】工作知識：包含認知工作中訊息的資訊性質，以及工作要求等知識，如：熟悉的題材比不熟悉的題材容易瞭解、清晰的標題使文章的主旨不易偏離等。

(2) 後設認知的經驗：

係指附屬於認知活動的情感或認知的經驗。

【1】性質上：後設認知經驗大部分是意識的，且能夠用口語表達的。

【2】內容上：後設認知經驗的內容，或長或短，有時簡單有時複雜，是沒一定標準的。

【3】時間上：後設認知的經驗不一定是連貫的，可能發生在認知努力過程的任何時刻。

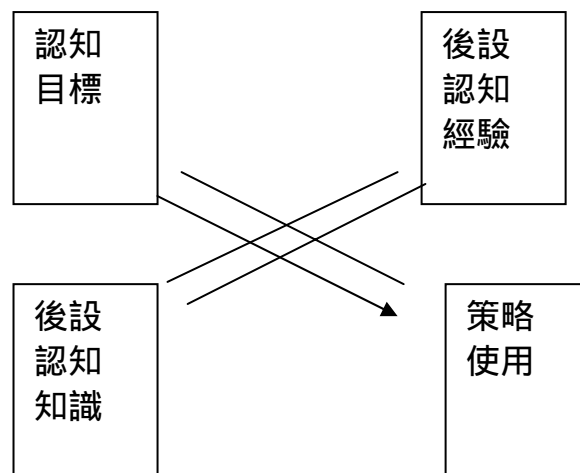
【4】情境上：認知經驗可發生在任何的情境，個人必須謹慎的監控不同情境時的認知活動。

【5】功能上：認知活動進行的過程中會發揮許多的有用功能，如重讀一段資料、文章，所得到的領悟與認知，將提供認知者不同的作用。

【6】後設認知構成要素之間的關係：

圖一 後設認知構成要素模式圖

(引自 Flavell, 1981)



圖一顯示出「後設認知知識」是「後設認知經驗」的基礎，從而促使認知策略和後設認知策略的使用，其他的依存關係是「後設認知經驗」能促使「後設認知知識」修正。

2. Brown (1978) 和 Paris (1987):

Brown 等人認為後設認知是由「認知的知識」和「認知的控制」所構成。「認知的知識」係指對學習者與學習情境兩者之間的和諧、一致水準的個人經驗，大多數的成人能輕易的描述在研習活動中，個人學習的優缺點。「認知的控制」係指在學習活動中個人自我調整的控制，構成要素包括一個主動學習者，從事他確定最理想的工作表現時的整個計

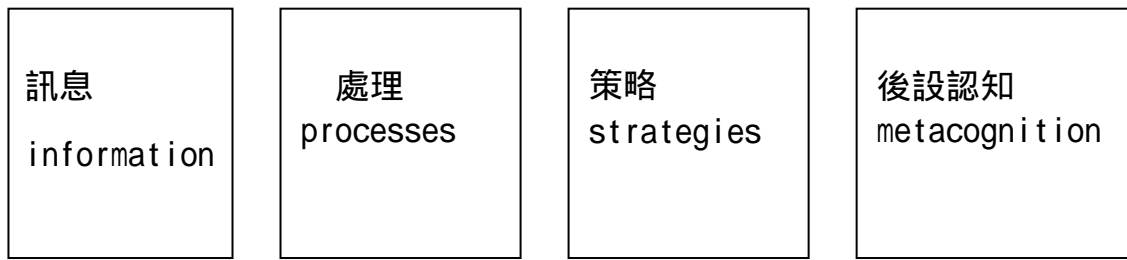
畫、監控、檢視的整個過程，認知的控制有三個特徵分別是：不易敘述的、控制方面是相當不穩定的、其構成元素是依賴工作和依賴情境的。

Paris (1987) 認為，後設認知是知識和控制兒童自己思考、學習的一些活動，活動包含兩大類：「認知的自我評估」及「思考的自我管理」。「認知的自我評估」就是評估能力來自個人的能力和知識，就思考的各種評估而言又可在細分為敘述性、程序性和條件性等三類的知識。敘述性知識指的是一個命題的方式中，已知的部分；程序性的知識是指思考歷程的覺知；條件性知識是指對影響學習的各種條件（如：為何策略是有效的、何時策略將被運用、以及何時策略是適當的等等）當中的一項覺知。「思考的自我管理」是指將知識付諸行動的動態方面，包括幾項技巧的類型：評鑑、計畫和調整。其中評鑑指的是就閱讀情境而言，對影響理解的工作特徵和個人能力等的分析（如：當讀者在斷句、改寫、回答問題或摘要文章訊息時，他們能評鑑自己的理解）。計畫指的是達到認知目標的一種手段的選擇；調整則是達到期望的目標時，個人活動的監控與再指引。

綜合上述多種看法，得知後設認知包含了認知知識、認知理解與認知的監控。而認知所著重的是人類心靈的智力功能，以及藉記憶、理解、集中注意力和訊息處理等活動去運知識的能力；後設認知則著重在上述技能的覺知（awareness）和意識（conscious control）的控制，它是監控個人認知的能力。

（三）後設認知的性質

Lawson (1980) 就訊息觀點來看，他認為後設認知是個體處理訊息的過程中經由策略的運用而逐漸成形的，形成的過程如下圖所示：



圖二 後設認知形成過程

(Lawson, 1980; 引自胡志偉、楊乃欣, 1991、1992)

進一步解釋策略與後設認知的關係，閱讀者的自我覺知 (awareness) 是重要的關鍵。年紀小的孩子往往缺乏後設理解，不知道自己學習問題的癥結所在，更不會針對問題發問，而較年長的孩童在判斷自己完全記住所學之後，便能有效的記憶，反之，年幼的學童容易遺漏片段，或無法在資料重現時指出錯誤。意識到自己早已具有的知識，且能加以利用，其中蘊含了有效的預測什麼是已知的和什麼是未知的。有效率的閱讀者，不僅能檢查他們所知道的是什麼，而且也瞭解到為了有效的完成一項工作，個人必須瞭解相關的各種知識。

總結上述看法，發現多數心理學家和教育學者，均認為後設認知是可以訓練和學習的。以兒童的學習為例，若給予兒童較適當的與具體的訓練，使兒童在主動學習的情境中學習，將會增加兒童的後設認知能力。由此可知，後設認知是可以教的、可以被訓練的、可以學習的，而年齡的增長、教學與學習者策略的運用，都可使後設認知能力增進。年齡大的孩子對於自我意識與自我覺知的控制，不僅在一般認知層面佔優勢，年紀較大的兒童實際上也較年紀小的兒童更能瞭解積極策略的效益；亦即年紀小的兒童對有效學習的策略，在判斷上遠比年紀大的兒童

差。

兒童閱讀時若能懂得將時間集中在重要的訊息上、選擇適當的檢索線索、把時間集中在先前尚無法記住的訊息也是避免閱讀理錯誤的策略。教導兒童如何有效運用閱讀理解策略之前，必先引導兒童思考所閱讀的材料，並探索自己何時知道？何時不知道？接著，覺知自己早已經具有的知識，並加以運用去了解自己知道了什麼？還有什麼部分是未知的？有效率的閱讀者還必須進一步了解自己需要知道什麼？

第二節 相關研究回顧

閱讀是一項複雜的運思能力，根據閱讀理論，閱讀理解最基本的成份包含「解碼」與「理解」兩個歷程。有關閱讀理解策略的研究國內外文獻相當多，以下將就國外學者的研究以橫向主題式回溯。國外文獻多著重在文章閱讀理解的策略運用上，國內文獻中則大至可分為字詞處理研究和段落篇章推理能力研究，還有以試者閱讀能力差異為研究對象的有關低閱讀能力、閱讀困難、閱讀障礙及一般的閱讀理解能力的研究。

進入「具體運思」期的三、四年級學童，已具備邏輯的概念，開始懂得推論統合學習資料，遇到學習問題也知道運用理解策略解決問題。至於，兒童中期學童如何運用閱讀理解策略突破學習瓶頸？又教學者面對如此複雜的閱讀理解歷程，如何規劃一有效的學習策略，協助有此困難的學童達到自我監控理解的高層次閱讀呢？以下茲以研究對象為兒童之閱讀理解策略實驗研究，綜觀國內外研究成果回顧。

一、國外針對兒童閱讀理解策略相關研究

根據訊息處理的觀點來看，訊息輸入 處理 策略 後設認知之閱讀理解自我監控模式，其中「策略」影響著學童是否能由依賴到獨立理解的關鍵。學童的閱讀理解能力能否靠策略介入提昇？有的研究從發展的觀點看策略教學的成效，有的則由學童個別的差異，研究策略教學法的介入對閱讀理解能力提昇。

1. Carrell, Paris & Liberto (1989):

此研究運用「字義 - 圖表」(Semantic-Mapping, 簡稱 S M) 訓練法與「經驗 - 課文 - 關聯」(Experience-Text-Relationship, 簡稱 E T R) 法，強調以閱讀後的評量，評估此教學法對閱讀理解能力提升的成效。其中「S M」策略教學的方式是在閱讀文章之前，教師給予學習者有關文章「關鍵詞」的心理辭典網絡表，激發學生過去經驗知識，以建立「基模」之閱讀模式。「E T R」教學法則是利用學生已有的經驗，進行閱讀之後，教師再引導學生由學生用已知觸動新知解釋並回答問題。研究結果發現「S M」策略教學，以建構學童基模，強化了閱讀理解時所需的線索，而「E T R」教學法則引導學生在閱讀時運用過去經驗推論的能力。

2. Palincsar & Brown (1984):

花了多年的時間發展「交互教學法」(reciprocal teaching)，此實驗是以師生相互對話的教學型態，達到教師與學生共同建構文章，然後經由教師責任轉移，將閱讀理解的工作完全轉移到學生身上。

Palincsar & Brown 確立了四種策略教學中所需運用的自我監控活動：

摘錄重點、自我發問、澄清疑慮、預測後果。這種教學法已經被不斷的研究實驗證實對低閱讀能力的讀者有提升的效果,並且具有學習遷移和保留的作用。

3. Paris、Cross、Jacobs、Lipson 等:

這些研究者設計一種學習方案稱之為「通告學習策略」(Imformed Strategies for Learning, 簡稱 ISL)。「ISL」設計重點在刺激兒童的敘述、程序及條件知覺,經由教師引導,得以利用這些知覺對所閱讀的材料進行評鑑、計畫及調整自己的理解。此方案之教學方向在以班級為本位,教師指導兒童注意所閱讀的材料,並在所謂「佈告牌」式的圖表上,以「隱喻」的方式暗藏文章主題與概念,引發兒童練習和立即回饋。並隨著教學進展逐漸由教師引導轉移到兒童身上,經由練習建構兒童自己的監控理解策略。這種由教師告知引導式的教學策略經實驗證實可提升兒童知覺運作的層次,兒童對閱讀理解策略越熟悉,其閱讀測驗的成績也越高。

小結:

綜觀上述研究結果證實,閱讀理解策略是可以學的,後設認知的經驗與技能是可以教的。換言之,自我監控的活動在閱讀理解的策略上非常重要,這種技巧是可以經由有系統的策略教學中學習到的。唯一要注意的關鍵是在整個教與學的過程中,教師必須在適當的時機轉移責任將學習理解的工作交由學生獨立完成。

閱讀理解技巧的重要關鍵是策略責任的轉移。因為經過訓練的策略行為其持久性較低,所以,在訓練期間必須將策略的使用責任轉移,即

由指導者身上逐漸轉移至學生身上。當教師負起教學責任時，他們是示範或提供有效的指導教學，當學生學習時並負起學習責任時，他們是練習或運用策略。因此，教學時，師生更高層次的互動就是將成功策略的責任逐漸轉移到學生身上，俾使兒童建立一套自己的自我監控架構。所謂「師父領進門，修行在個人」，一個成功的策略教學，學習者要培養獨立思考的能力，教師更需懂得適時的放手。

二、國內兒童閱讀理解策略相關研究

國內針對兒童閱讀理解策略的研究相當多，共同點是研究對象的背景都是台灣當地以中文為母語的兒童為主，以華語為第二語的在台外籍兒童作為研究對象的相關資料則不多。

由於閱讀理解的研究注重個體差異，因此大多數的實徵研究都是以背景同為台灣本地的學童，各採閱讀能力高與低閱讀能力之學童分成實驗與對照兩組，研究方法大多以質的研究或量的研究進行各種實驗。有的以閱讀理解的內涵作為研究主題，包含：閱讀理解中的識字歷程、文章分析歷程；後設認知技巧的文章摘要、自我提問以及各種閱讀理解策略教學法等。有的則以學童閱讀理解能力做為主題，因此有關閱讀障礙、閱讀困難或低閱讀能力的研究主題也很多，例如：林國花（1990）、王英君（2000）、吳訓生（2000）、吳金花（1997）、林宜真（1998）、藍慧君（1991）等人的研究。有關閱讀理解能力困難或障礙的鑑定與診斷方面的研究也不少，例如：曾世杰、洪儷瑜、陳美芳、黃秀霜、柯華葳、李俊仁、邱尚真、洪碧霞、陳一平等人，都致力於研究一套可評鑑閱讀障礙或困難的科學依據，供研究者或有需要者參考。國內有關閱讀理解研究大至可分為下列幾種：

(一) 以外籍生為研究對象：

葉德明(1996、1999、2000)，陸續針對外籍學生中文閱讀策略及西方國家與日本學生在中文閱讀理解策略上之差異，以及1994年，以漢語雙音詞反轉現象規律與教學為研究主題，藉此研究了解以中文為第二語學習者在閱讀活動中對詞彙的掌控能力，並提出教學建議，其他還包括有華語教學、漢字學習策略及閱讀理解相關等研究，也都是以外籍生為研究對象。

李偉玲(1990)以海外外籍人士為研究對象，以閱讀華文與英文所涉及的相關認知歷程為主題做對比研究；信世昌(2001)以師大華語中心的外籍生為對象所做的有關華語文閱讀策略之教程發展與研究；林文韻(2002)以海外具有華裔背景的兒童及青少年為對象，所做的一項中文閱讀理解及策略擬定的行動研究。上述這些研究，研究主題皆與閱讀理解為主，研究對象含括外籍成人、青少年及兒童等各種年齡層的以華語為第二語的學習者。

(二) 以台灣國小學童為研究對象：

柯華葳(1996)，研究兒童對生字的處理與閱讀理解的關係，藉此探討閱讀困難的原因；柯華葳、李俊仁(1999)針對兒童在閱讀理解上的困難研究，希冀建構一套閱讀困難的鑑定模式與診斷方式；涂金堂(1999)以閱讀理解的推論歷程為主題的研究；黃秀霜、吳宜貞(1998)探討家庭環境變象、認字、語意區遍及閱讀理解能力之關係的分析研究；胡永崇(2001)，針對不同識字教學策略對國小三年級閱讀障礙學童教學成效作比較分析的研究。

小結：

綜觀國內對兒童閱讀理解的研究，可以發現研究對象都具有背景單純、學習環境相當的條件，相較於本研究的研究對象是在台的外籍兒童，他們不僅語言背景不同，中文是他們的第二語甚或第三語；學習環境中課程規劃、教材選擇、上課時數及學習資源也比中文為母語的本地學童來的不足。因此，本研究假設本地學童的閱讀理解能力優於本研究之研究對象 - 韓裔兒童，以本地學童作為對照組，韓裔兒童為實驗組，研究實驗組經過策略教學介入後，閱讀理解能力能否提升，且與對照組的差異能否縮小。

根據兒童在閱讀理解認知上的劣勢，本研究擬以策略教學的介入，達到兒童自我監控閱讀理解為目標。雖然研究對象語言背景不同，然而影響閱讀理解策略的最大變數並非語言背景，而是年齡。年齡是學習和發展的主要影響因素，也是影響格別差異的一項重要因素，而後設認知的經驗也取決於年齡，許多研究都證實了，年齡越大的兒童比年紀小的兒童有較佳的後設認知經驗。換言之，不論中文是第一語或第二、三語，兒童面臨中文的閱讀理解的歷程是共通的，而解決閱讀理解困難的方法是建構一套自己的閱讀理解策略，也就是建構一套自我監控閱讀理解的方法。因此本研究直指閱讀理解共通的議題作為研究重點，至於研究對象的語言背景、文化因素及學習環境等因素則作為實驗資料分析的依據。

第三節 閱讀理解的成份與模式

一、 閱讀理解的成份

閱讀大至可分為「識字」與「理解」兩個成分。

Carver(1973)和 Spache(1965)提出閱讀的四個層次來說明閱讀的定義：

1. 將字解碼，並決定這些字在特殊句子中的意義。
2. 將某些個別的字的意思聯合起來，以完全了解句子。
3. 了解段落和段落所隱含的主旨，及其原因與結果、假設、證明、含意、未明白說出的結論等。
4. 評價各種觀念，包括邏輯、證明、真實性與價值判斷等問題。

閱讀是一種使用語言的層次中，最複雜、高層且動態的認知活動，讀者的語言技能一定會影響閱讀時的理解表現。兒童語言學習的一般模式，是指在一定的語言學習環境中，藉由語言的輸入、內化、語言輸出到反饋等四個環節所構成的連鎖效應，兒童閱讀的理解過程即將此基本模式加以複雜化及動態化，亦即將所讀到的訊息進行解碼。

Catts 與 Kamhi (1986) 認為內化過程也就是解碼，解碼活動表現在閱讀層面，閱讀時會運用到三種層次的訊息處理，這三種歷程是：

- (1) 包括對字形、筆畫的知覺分析
- (2) 包括文字表徵及字義的觸發、引伸的識字過程
- (3) 包含讀者對句子及篇章意義的高層次處理

前兩個歷程會啟動音韻知覺(即「音韻轉錄」, phonological recoding)的認知運作。

曾志朗等人(1991)以新加坡雙語兒童為研究對象，探討音韻知覺

能力與閱讀成績的關係，結果發現，以英語為主要語言的兒童，聲韻知覺能力與中文及英文的成績有高相關，然而，以中文為主要語言的學童的音韻之能力和閱讀成績的相關卻降到最邊緣。

曾士杰(1996)根據這些研究推論，英文為主要語言的學童可能在習得語音結構的分析能力之後，再將這項能力應用在中文的閱讀歷程之中。這項實驗結果並未包含音韻訊息在長期記憶中的編碼擷取、語序、詞彙意義理解、詞彙間所構成的短語、斷詞認知及語法能力等。中文是屬於主題——評論(topic-comment)的語言及重視語意層面和語境的解釋，因此，低閱讀能力、高閱讀能力與非中文為母語或中文為母語的中文閱讀者的策略自是值得研究。

黃瓊儀(1995)編製故事體文章選擇是閱讀理解測驗中引用 Garner(1987)的說法，閱讀包含兩個層面，第一個層面：閱讀是字彙的接觸與剖析或能便是文章中直接的訊息。第二個層面是推論理解，根據文章所提供的資訊再配合自己的經驗判斷，進而提出推論與假設。

胡志偉和楊乃欣(1992、1992)從認知層次觀點將閱讀歷程分為識字、文法分析(syntactic procession)與文章分析(text procession)三個部分。一般而言，讀者的「先備經驗」(prior knowledge)會影響讀者對文章的推論，熟練的閱讀者會由文章中提供的線索，試著將概念統合；「摘要」歷程則是讀者在記憶中，將文章中每一個章節的主要概念組合建構一種「鉅觀結構」(macrostructure)(Kintsch & VanDijk, 1978)亦即所謂的「心理大綱」(a mental outline)。

柯華葳(1992)和曾世杰(1996)的研究中，柯華葳將閱讀分為識字和理解兩大成分，結合台灣地區——使用的拼音系統注音符號。曾世杰認為閱讀的成份應包含：自行處理、聽覺詞彙、聲母判斷、韻母判斷、

聲調判斷、音碼提取效率、短期記憶中的聲調轉錄、工作記憶及詞界處理等九個。

錡寶香（1999）則認為在閱讀理解方面 Gagne（1985）的理論是最為廣泛採用的，在其分析中閱讀理解可分為：字面文義的理解（literal comprehension）、推論理解（inferential comprehension）、理解監控（comprehension monitoring）。字面文義的理解包含了字彙接觸及解析兩個細部成分；推論理解包括：統整、摘要、再深入整合三部分；理解的監控，主要是在閱讀的監控裡，注意自己是否已經理解閱讀的內容之歷程，理解的監控包含：閱讀目標的設定、選擇閱讀理解策略、檢合目標是否已達成。在閱讀理解過程中不甚清楚的部分尋求解決補救的方法。

綜合說法，上述眾多研究閱讀理解的研究者眼中理解成分仍不脫「識字」與「理解」兩大原則。識字偏重「聲韻編碼」以及「視覺編碼」兩部分，然後再細分為基本的認知能力，如注意力和記憶力。理解部分則依閱讀單位分為詞彙理解、句子理解及全文理解。因此，從識字和理解兩大原則為根本，將閱讀理解的成份茲分為下列幾項：

（一）字彙的接觸

1. 解碼（decoding）

解碼是將印刷的字轉化為聲音的歷程。然而解碼的歷程也涉及要能將印刷的字加以發音或叫出名字，卻不涉及它的意義，亦即有關全字法（字優論）與語音法（語音轉錄）的爭論。

鄭昭明（1981）認為詞優效果，亦可視為「比對」的策略。當某些字母為某個單字的各部分時，人們能更快速更精確的閱讀他們的現象，

稱之為「字優效果」。字優效果曾被「全字法」論者拿來當作閱讀教學的理論基礎，因為它意味著讀者較能知覺到字的整體而非字母。而就中文而言，則是詞彙較單字來的容易知覺，在中文閱讀上稱之為「詞優效果」。詞優研究在於閱讀者對於「詞」或「非詞」、字頻高或字頻低的詞彙辨識作研究，結果發現有意義的詞較非詞來的容易辨識。

另外，胡志偉（1989a）研究發現，高頻率出現的字詞較低頻率出現的字容易辨認，解雙音詞較四音詞便讀速度快，同時反置詞（如動搖、搖動）的辨識也以有意義的反置，辨認速度來得較快。

發音策略（語音轉錄），又可稱為「補碼」（recoding）策略。語音訊息除了可以幫助我們學習中文之外，他之於其他的認知歷程，還具有功能上的意義，語音訊息和視覺上的訊息同樣可被保留在工作記憶之中（working memory）的有效訊息，可做為其他認知的基礎材料。由人類及兒童學習語言的進化過程，藉由語音來提取亦意識一個必要的途徑。然而一個成熟的閱讀者在閱讀的時候，是否一定要藉由語音表徵的刺激中介才能引起語意呢？依普遍原則而言，英文屬於拼音文字，所以字形與讀音之間有一穩定的對應規則可尋，然而，中文屬於音節表義文字，其形、音、義之間未必存在著一對一的對應關係。閱讀者需要學習自動化的辨識單字和發出字詞的聲音，也就是閱讀者於閱讀的歷程中無須花費太多的意識努力即可達到自動化解碼。

一般而言，優秀的閱讀者和較差的閱讀者之間的差別，主要是在對沒有上下文的字彙之快速辨識的能力方面。閱讀會涉及許多同時發生的由下而上或由上而下的歷程，且人類把多餘的注意力都轉移到理解歷程方面，一旦解碼成為自動化之後，閱讀者的短期記憶容量有限，因此流暢的閱讀必須經由讀者「自動化」的加以解碼，在較高層次的理解歷程

中期解碼的需求便不再那麼的殷切,因為許多的訊息已經自動化轉交給理解與邏輯架構負責了。

2. 字義的理解

閱讀者理解字彙與字彙串連形成命題,字義的理解可以包含兩個部分:「字彙接觸」和「解析」。

Mercer(1991)認為閱讀理解從閱讀單位和認知層次兩方面來看字義的理解可包含「字彙的理解」(vocabulary comprehension)「字義的理解」(literal comprehension)兩個層面。字彙的理解是從上下文的脈絡中,理解某一個特定文字的意思;字義的理解則是能辨識及回憶文中特定的有跡可尋的訊息。

錡寶香(1999)認為字彙的接觸可視為語音轉錄的結果,而解析則是一語法結構、予以關係組合成命題的歷程。閱讀者運用自身語意、語法的知識來了解出現於文章中詞彙的意思,這種對字詞意義的搜尋歷程舊稱為字義的接觸。對一個字的辨識速度與準確性會受到這個單字在句子中的脈絡的影響,而脈絡也可提供造句和語意判讀的線索。

總而言之,字義的理解是指閱讀者從閱讀資料中擷取字詞字面意義的一種認知歷程,字義的理解是閱讀小單位的理解,在認知層面上也是較低的。不過,比起最小單位的解碼活動,字義的了解已能針對字詞與字詞間個別的意思加以整合做分析,因此,結合解碼與理解的運用,即可將閱讀單位往上提升了一點。

(二) 推論的理解

推論的理解是指閱讀者能夠對文章內容作進一步的,深層及廣泛的延

伸及統整的歷程。他包括了統整、摘要及詳細闡述等成分。統整是將兩個以上的概念或命題整合在一起，形成一個複雜的概念；摘要則是找出文章的關鍵及要點並做出有系統的整理，比如找出文章中的因果關係、異同、時空因素等。至於，詳細闡述則是指閱讀者進一步運用自身的先備知識，對閱讀資料的訊息進行如：舉例、延伸、提供細節及類比等工作。

（三）理解的監控

Gagne (1993) 認為理解監控包含了目標的設定、策略的選擇、目標的檢核以及補救措施等，這是最高層次的認知運作。

Aaron & Joshi (1992) 認為閱讀歷程應包括句子的理解、全文理解以及後設認知。而句子的理解和全文理解所運用到的是監控理解的模式，他們認為句子的理解策略應該由三個方向著手：

1. 短期記憶與工作記憶 (short-term memory and working memory)
2. 命題與概念單位 (proposition and idea units)
3. 基模群 (schemata)

綜合上述說法，得知閱讀者內在先備經驗中有關概念掌控和後設記憶，在高層次的閱讀活動中佔有極重要的地位。「基模」是指所有相關知識所組成一有結構有系統的內在組織，任何的基模都可以加入新的訊息，使之形成命題與概念，當閱讀的高層次認知活動被啟動時，概念、基模、理解與記憶，在策略的過濾下交互運用，此即為監控理解，也是閱讀理解的最高層次。

二、閱讀理解歷程模式

Collin & Loftus (1975) 認為字與詞的意義是一種類似「網」的形式存在於「心理辭典」中，這些字、語詞的概念雖然存在於人的記憶中，平時若沒有外界的訊息刺激這些概念是靜止不動的，也可以說這些自語詞的概念位階極低，然而當某一個存在於記憶中的概念被提醒時，人們才意識到它。

識字和理解釋閱讀的兩大成分，前者是理解基礎，理解是閱讀的目標，閱讀理解的成份由這兩大原則為基礎再細分為許多細節，當外界刺激輸入時，我們的腦子如何運用這些細微複雜的閱讀理解成份？當閱讀理解活動運轉時，這些細微成分彼此間的關係又如何呢？這些基礎的歷程模式大致上可以歸納出主要的三種：

1. 由下而上的模式 (Bottom-up models):

由下而上的模式是早期閱讀理解所使用的模式。此模式處理的程序是從進入的視覺資料，進行到較為高層的編碼。此模式重視刺激感覺到內在表徵的知覺歷程，即視覺影像經過一些歷程轉換為有意義的句子。也就是由字形的處理到字義的處理，這個處理的過程涉及了記憶部分，字與字的記憶拼湊成一個完整的句子意義，所以又稱為「資料主導歷程」(data driven processing) 或以閱讀材料為主的「文章本位模式」(text based models)，也稱為「資料驅動模式」(data-driven model)。

此模式重視使用個人現存的知識把感官書進來的訊息加以組織的認知歷程，即根據上下文，閱讀者以本身的先備知識加以組織判斷文章旨意。由下而上的運作模式是指當一個人閱讀的時候，讀者的眼睛先接

觸到文字，文字進入腦中解碼成意義儲存成資料，當外界訊息再次輸入時，此資料就會被提取。

Gough (1972) 認為在閱讀的時候，讀者的眼光首先會注視在文章的一個點上，隨後跳動到另一個點。眼球每一次的跳動就會有 15-20 個字進入「視覺影像暫存區」中。當有閱讀活動開始，訊息進入該區，該區就會啟動所謂的圖形辨識對應，以便拼出每一個字的字音，字音被記憶形成字義，並存放於短期記憶中。閱讀活動時，讀者便在由下而上的直線運行模式中獲取字、詞彙及句子的意思。

LaBerge - Samuels (1974) 則強調訊息處理時的自動化，使有限的注意力資源能夠有效運用。換言之，讀者閱讀文字材料時，視覺先接受訊息，再進行瞭解意義，而這些字或詞的活動位階被提高到「閾值」以上，會進一步自動化組成片語或句組等群組。熟練的閱讀者解碼的能力能達「自動化」，所以僅需要將注意力花在其他理解的運作上，而不熟練的讀者就會許多功夫在字義的解碼上，一方面應付解碼工作，一方面進行理解，因此閱讀速度及理解能力都不如熟練的讀者。

此閱讀理解模式目前被認為不適用，因為當一篇閱讀材料的上下文已經事先在字義出現前完整呈現，此時閱讀者認字上的困難必大大的減低，閱讀者再進行語意的處理中必會影響許多字的概念。

2. 由上而下的模式 (top-down models) :

此模式著重閱讀者既有知識對閱讀理解的影響，又稱之為「概念驅動模式」(conceptually driven model)。此模式是以較高層次處理過程透過較低層次引導訊息的流動，亦即在處理閱讀理解過程中，閱讀者為了證實假設和預測，而抽取文章的訊息。

此閱讀模式被視為藉著較高層次的階段來作概念的推進,而不是藉低層次的刺激來分析閱讀資料。識字的能力在此模式中不那麼被強調,閱讀者無須認得閱讀資料中的每一個字或詞彙;若遇到不認識的字詞,可以透過既有知識的運作,填補未知的部分;亦即運用此模式的讀者,若能掌握越多有關文章內容的線索,則越容易理解文意。

Goodman (1967) 研究小孩閱讀理解的差異,他發現閱讀不是一連串的單字確認工作,閱讀者於閱讀活動進行間往往會忽略文字提供的線索,這時候讀者會運用「選擇及暫時性的預期」來檢驗文章內容。如果所預測未能獲得確認的話,此時閱讀速度便會減慢,有時候閱讀者必須藉著回頭重讀,以找尋更多文章線索。

Samuels & Kamil (1984) 根據他們的研究結果指出,熟練的閱讀者在閱讀一篇有意義的文章時,為了效率的理由,傾向於先簡單的地確認文字,而不事先預測。換言之,由上而下的閱讀模式,較適用於剛開始閱讀且認字速度較慢的閱讀者。

3. 上下交互模式(Interactive models) :

「由下而上」對視覺刺激必須同時或相互出現的知覺歷程,互動模式並不把訊息的流動界訂為單一方向。

Rumelhart (1985) 認為,當多種知識同時輸入是啟動互動模式最佳時機,當圖像輸入產生訊息,並由訊息中摘取許多的重點。在摘取重點的同時,不論是句法、語意、字彙以及拼字的訊息都是同時並存的,且從所有來源而得到的訊息統集中於「型態綜合體」(pattern synthesizer)。這個集合體會集中所有的訊息,詮釋每個輸入的資料;而每一種知識的來源都可以使用其他知識所提供的訊息,且這些來源是

彼此「互動」(interact) 的。

換言之，任何知識有所欠缺的時候，必須依賴其他知識的來源，這是上下交互閱讀理解模式所循的理解途徑。當識字速度慢的讀者運用此模式，則可藉由高層次理解補償認字緩慢或不正確，但卻擁有關於文章主題的知識。又因綜合體中的訊息來源是相互流通的，因此當概念化的訊息進入時，閱讀者也能藉由多種訊息提供多種詮釋，進而得到理解。

第四節 閱讀理解策略

一、策略的定義

Wenden (1987) 定義策略的標準包含：1. 策略牽涉到特別的行動與技巧，並非只學習者所使用的一般方式 2. 有些策略可以被觀察 3. 策略源於困境 4. 策略牽涉到直接或非直接有益於學習的行為 5. 策略可能被有意識的被採用，但在某些情況下策略可能出於自發或潛意識的作用 6. 策略運用於可改變的情況下。

Dansereau (1985) 以訊息處理的觀點說明學習策略，他認為學習策略是學習者用來協助自身去習得、儲存與提取訊息的一種行為。

Pritchard (1990) 認為閱讀理解策略是一個經過深思熟慮而被閱讀者自願採取的行為，用以促進對閱讀內容的理解。

二、閱讀理解策略

閱讀理解的能力是組合各種能力，透過分析、整合及推論的過程才能完成的活動。閱讀理解的能力要能提升必須從兩方面來評估，一是從

閱讀的單位，其次是從認知的層面來看。

熟練的閱讀者一般都具有較高層次的閱讀單位與認知理解能力，並且能獨力運用理解策略協助自己提取閱讀資料當中重要的訊息與概念。策略猶如認知結構中的過濾器，協助處理所有輸入的訊息；同時策略是可以學、可以教的。在探討如何增進閱讀理解能力之前，需從了解閱讀理解的策略著手。

Paris, Lipson, & Wixson (1983) 指出閱讀者在理解文意所需要運用到的知識，一般稱為先備知識，先備知識包含了：與文章有關的相關知識、與社會關係及因果結構有關的一般知識、文章組織的知識以及策略知識。先備知識與文章理解的關係不完全是正面的，有時候，閱讀者的先備知識與文章所呈現的訊息相衝突時，閱讀者的先備知識通常就會佔優勢；但有時候，當閱讀者的先備知識是不完整且零碎的，就容易造成誤讀。

Dole, Duffy, Roehler, & Pearson (1991) 他們認為閱讀熟練者與閱讀技巧不成熟的閱讀者之間的差異，在於無法熟練的掌控以下五種理解策略，這五個策略包括：區別重要項目、摘述文章要點、推測文章含意、產生問題以及監控理解狀況。這五個理解策略同時也能作為教學者設計教學策略的參考。

Palincsar 與 Brown (1984) 依據理論挑選適當的理解策略，經由教學實徵研究找出了四項可提升閱讀理解認知層次的策略，這四個策略分別是摘述要點 (summarizing)、自問自答 (questioning)、預測內文 (predicting) 以及澄清疑慮 (clarifying)，經過這四項策略訓練的學生，閱讀的單位不僅大大提升，也能獨力運用閱讀理解的高認知層次。

Bereiter 和 Bird (1985) 以有聲思考檢驗受試者，藉此了解閱讀者

於閱讀活動中所遇到的困難,而後以積極的策略教學干預受試者的閱讀活動,實驗結果發現,克服閱讀理解困難的有效策略包括:

- 【1】以較簡單或熟悉的方式重述不懂的問題
- 【2】遇到難以理解的部分,倒回去重讀。
- 【3】整合各個重點間的關連性
- 【4】把難以了解的地方,變成問題,自己問自己,藉著自問自答引導自己理出解決困難的頭緒。

第五節 閱讀理解策略教學的相關理論

一、 認知心理學與策略教學的關係

閱讀理解是高層次的認知歷程,當讀者閱讀一篇閱讀資料時,除了最基礎的識字活動之外,還需要整合整個段落的含意,並使用自己的先備經驗了解文章內部複雜的概念與延伸的意涵。因此,理解的過程中,不僅閱讀的單位、所使用的理解成分會影響理解成效,所運用的歷程模式也會影響著認知的層次。面對如此複雜的心智運作架構,需要一套有系統且有效的策略加以分析、統合與重整,故閱讀理解策略於本質上應是屬於所謂整合式的認知運作(heuristic)。

Gagne (1985) 將閱讀的歷程分成四個階段:1. 解碼 2. 文義的理解 3. 推論理解 4. 理解的監控,其中推論理解包含了統整(integration)、總結(summarization)和精緻化(elaboration);理解的監控包含目

標擬定 (goal-setting) 策略選定 (strategy selection) 目標檢核 (goal-checking) 和補救 (remediation) 等，這些心智運作的過程都是提高閱讀單位與認知層次的自我監控運作，亦即後設認知的運作。

Wertheimer (1959) 認為策略教學必須依照以下兩項原則指導學習者閱讀認知：1. 掌握全文，面對翔實、複雜、挫折感等，設法以各種資源來解決問題。2. 從課文與聽講中得到重要的語料，再綜合從補充讀物、同儕及媒體等得到資訊。

Rebecca L. Oxford (1990) 認為學習語言的策略，必須包括記憶、認知與補拙，這三種策略分別是：1. 記憶策略 (memory strategies) 利用想像，具有特殊的功能，幫助學習者記憶儲存並檢索新的資訊。2. 認知策略 (cognitive strategies) 總檢所有命題的推斷，使學習者了解並產生新語言來表達許多不同的語意。3. 補拙策略 (compensation strategies) 是以臆測或者使用語意接近的同義或近義字詞詮釋理解，即使在語文知識上有缺陷的閱讀者也能勇於嘗試新語言的表達。這三種策略強調閱讀者應妥善利用心智運作的模式，視閱讀活動之需要靈活運用這三種方式作為閱讀的工具，以達理解的目的。

綜言之，學習者欲解決閱讀時所面對的問題，除了上述屬於閱讀者內在運作的歷程之外，如何建構高層次閱讀理解，還必須加上外在的引導、提供訊息，而學習者也必須承認認知失敗，拋開不正確的認知經驗，接收正確的認知策略，策略教學是一可實行且有效解決閱讀者反覆使用閱讀理解之錯誤認知的方法。

Reid (1987) 研究在不同文化背景之外籍人士以英文為第二語的學習者，因其所就讀的科系及專長之不同，各個不同的國籍受試者所表現出來的語言學習策略也不一樣。例如：美國學生學習語言較偏重聽力，

日本學生較依靠觸覺及動覺；韓國學生、中國學生還有阿拉伯籍的學生則較依靠視覺的策略。

從這個研究可以看出，一般學習第二語的學生，或許會將其母語閱讀成功的策略轉移到第二語學習的閱讀策略模式上，然而，母語閱讀認知的經驗是否是成功且有效率的？這個問題，仍須由教學者於策略教學前予以檢核釐清，以免學習者積非成是，將其母語閱讀時，錯誤的認知策略一再挪用做為第二語閱讀的模式。

本研究受試者皆為韓裔兒童，理論上就閱讀理解策略的運用層面而言，比一般成人學習者可能產生的文化排斥、挫折感或錯誤認知經驗的誤用來得少。根據上述 Reid (1987) 的研究，本實驗受試者的閱讀習慣與中文為母語的中國人類似；在學習心態方面，兒童本身比一般成人具備較高學習包容力的特質，也是策略教學以兒童為對象的一項優勢。因此，擬定策略教學之前，了解閱讀認知心理的運作歷程及學習語言的原則掌握，實為教學者、課程設計與教材編寫者當急首務。

二、 閱讀策略教學的設計要素

(一) 適合做為策略教學的要素

【1】葉德明 (1998) 歸納國內外有關閱讀理解策略相關研究，提出下列幾項具體適合語言學習者學習的策略：

1. 學習者具有直接學習的策略，其中記憶策略的功能，可幫助學生儲存並檢索新的訊息。
2. 閱讀理解的原因在於文章的連貫性，其前後因果的連貫有

助回想，讀者有文化背景基礎時會增加理解力。

3. 學習者在自我評估下才能得到閱讀的策略，得到閱讀的保障後，在信心、耐心和互動中肯定自己閱讀的策略。
4. 讀者可以從印刷文體、作者的思路配合自己的認知，從上下文中整體連貫的文義中順利閱讀。
5. 教師只提供重要資訊，不論面對任何一種閱讀資料，學生都應自行運用策略。
6. 學習方式語文化背景有關，教材編寫上應配合文化與習性差異的策略。
7. 畫圖策略提供學生集中文意，亦即書中的插圖以及由學生在閱讀中自己配合繪圖可以增進了解大意。
8. 從閱讀中文的心理歷程讓學生了解有關：運用心理辭典的知識、抓住文章中的關鍵字詞、了解文章組織及段落連結、運用讀者背景知識推斷裝內容或從標題的提示總結文義。
9. 運用後設認知策略如：摘錄要點、自我發問、澄清疑慮與預測結論等

綜合以上幾點歸納結果，可做為本研究策略教學計畫方針擬定的參考，至於漢字是否必須注音才能閱讀？母語閱讀理解的策略是否能做為第二語中文閱讀理解的有效轉移？等問題將在行動策略施行結果中探討。

【2】信世昌（2001）認為在中文閱讀策略教學中，就中文的層次劃分，在漢字、詞彙、句子、段落、篇章五個層級中，模前中文認知的研究主要集中於字與詞彙的層次，段落與篇章方面的研究則較為缺乏。他歸納現有的研究結果，從中得到幾項認知研究對策

略教學的啟示：

1. 從字、詞到篇章，每個文本的階層皆須相應的閱讀策略。
2. 漢字策略教學的策略與詞彙策略教學應參考心理學的發現，設計出教學法來迎合學習者的認知型態以增加學習的效果。
3. 對於漢字的識讀方式是其他語言所不具備的，外籍人士無法由其第一語的學習經驗中加以遷移（李世之，1997），因此漢字識讀策略對外籍學生最有助益。
4. 在文句中分辨詞彙是閱讀的基礎，應是優先解決的問題，應發展斷句分詞。
5. 心理學的發現可做為指引，但在實施的層面上卻必須要多方考量，如教材編寫、教學步驟等都需要事前評估計畫。

綜合上述說法得知，教學設計應當以受試對象之認知為考量重點，一篇不符合閱讀者認知與背景經驗的閱讀資料，對閱讀者而言是無意義的。而中文字與字之間沒有詞界的書寫與印刷方式，也是以中文為第二語學習者最易感到困難之處，因此，斷詞和斷句也將是本研究課程設計的要點。

【3】吳曉露（1990）在其編寫的《漢語閱讀技能訓練教程》泛讀技巧中指出，泛讀⁸和精讀不同，人們遇到第一個困難就是生字、生詞；

⁸ 泛讀是指在閱讀過程中，閱讀者藉由從漢字形旁猜測詞義、從上下文猜文義、壓縮長句以及找出長句中的主要名詞、從標點符號斷句、概覽及評覽（亦即自問自答策略）等技巧的運用提高閱讀理解層次的閱讀方式。相對於精讀，趙新（1999）解釋精讀的三個特點：1.書面語化的語言風格 2.課文內容、語言知識具有一定的深度 3.側重語言知識的掌握和書面與表達的培養。

第二個困難就是長句和難句的不易理解。為了使學生盡快掌握生字、生詞、閱讀長句、難句的技巧、理解段落篇章以及長文的技巧，教材安排了以下幾項訓練：

1. 漢字分析：即從漢字的表義形旁來認識漢字。因為漢語的書寫形式是以方塊字組合而成，漢字最大特點是具有表意性，和自有 90%左右是行生字，皆具有表意的偏旁，因此，利用漢字的表義形旁可以猜測生字的意思，擴大識字的層面與識字速度。
2. 構詞法分析：即從漢字構詞法入手認識生字。如詞綴的構詞規則，若能掌握它的規律性，就可以猜到一些生詞的意義。
3. 從上下文去猜測生詞：亦即從語言環境中，運用自己已知的漢語詞彙漢語法結構知識，去猜測生詞。
4. 針對長句和難句，利用縮略、壓縮句子中不太重要的詞和句子成分，抓住句子的主幹，使句子變短；另一個方法是利用漢語句子的形式標誌抓住句子的關連詞語、對應的詞彙和標點符號等形式標誌來閱讀和理解。
5. 段落短文理解是篇章長文理解的基礎。策略為訓練學生快速抓出段落及短文中的主要觀點。
6. 對於閱讀篇章及長文，以概覽、瀏覽和評覽三種方式。概覽是跳躍式閱讀，作用是幫助讀者回答某一個問題或幫助讀者判斷某段文章是否值得細讀。瀏覽適用來查閱文章中的人物、地點、時間和數字等資料。評覽是在閱讀的同時要對所讀的段落做出評述和推斷，它是更高層次的閱讀。

綜合吳曉露所提出的幾項閱讀技巧，本研究將參酌其中 1-6 項中有關從漢字形旁猜測詞義、從上下文猜文義、壓縮長句以及找出長句中的主要

名詞、從標點符號斷句、概覽及評覽(亦即自問自答策略)除此之外,同時參考葉德明(1998)研究詞綴及反轉詞構詞之規律,做為詞彙策略項目中反轉詞與詞綴規律的教學參考。

(二) 策略教學設計的範疇與要素

Dubin & Olshtain (1986) 認為擬定教學的「大綱層次」(the syllabus level), 是以教學計畫實踐第二語言課程目標的原則, 擬定教學大綱必須注意三個範疇: 1. 語言內容 (language content) 2. 教學過程或途徑 (process/means) 3. 教學成果 (product outcomes)。亦即擬定策略教學計畫前必須先擬定教學計畫大綱, 大綱設定的層次必須包含在這三個範疇內。

Dubin & Olshtain (1986) 接著又將語言教學方法劃分為三個部分: 1. 教學觀 (approach) 2. 設計 (design) 3. 過程 (procedure), 這三個部分包含了語言本質的理念、教學者、教材與學習者的角色、教與學的形式、教學資源、課堂上師生互動及教學所需運用的技巧等。了解語言教學所必須注意的目標、原則與內涵, 才能針對課程細部規劃做出適合學生的教學設計。

最後, 結合 Richard & Rodgers (1995) 語言教學所需要考慮的六大要素: 1. 一般與特定的目標 2. 教學綱要的模式 3. 教與學的形式 4. 學習者的角色 5. 教學者的角色 6. 教材的角色。閱讀設計的六大要素還須搭配完整的教學歷程、教學活動形式的確認及策略學習評量的評鑑。

綜合上數的文獻與研究結果歸納出, 心理認知及課程設計原則兩個層面可作為本研究策略教學的設計要素的可靠依據, 有此依據方能具體實施策略教學方式。

三、閱讀理解策略教學的方式

了解策略教學的方式之前，必須先了解一套有系統的策略教學應該具備哪些成分，確定教學目標與模式之後，再選擇一符合實驗背景的教學法，如此方能架構出完整的策略教學方式。

(一) 系統化教學模式

Reiguluth (1983) 依據系統化教學理論與模式，將系統化的教學發展分為以下五個層面：

1. 分析 (analysis)：及針對課程需求與預定對象作語文的分析。
2. 設計 (design)：規劃課程的內容、規格與架構。
3. 發展 (development)：即撰寫教材。
4. 實施 (implementation)：即實際進行教學。
5. 評估 (evaluation)：分成兩類，即形成型評量 (formative evaluation) 與總結性評量 (summation evaluation)。

依據這五個系統化的教學流程制訂具體的教學計畫，從文獻探討、策略的選取、教學活動的設計、課程製作、準備實施、實驗教學施行一直到課程評量，這一連串的細部計畫進行前，一定要先訂定出教學目標，此教學目標可做為行動策略施行結果檢驗和討論的依據。

確立系統化教學的流程之後，再針對策略教學的主題設計教學法。本研究以閱讀理解策略教學為主題，因此以下將探討有關閱讀理解策略教學方式的相關理論。

(二) 閱讀理解策略教學法的選擇

Rosenshine & Meister (1994) 指出，閱讀理解策略閱讀理解教學法大致上可分為三種：1. 一般的認知策略教學法 (general cognitive strategy instruction) 2. 相互教學法 (reciprocal teaching) 3. 搭配明確教學的相互教學法 (explicit teaching before reciprocal teaching)。

一般認知教學法亦即於教學活動開始之初即讓學生知道要教什麼，這種教學法需要掌握的原則包括：要清楚的跟學生解釋為什麼要交這些策略、要仔細的跟學生示範這些策略的運用方式、要明白告知學生策略使用的時機、要安排學生獨自學習的機會。

相互教學法是 Palincsar 與 Brown (1984) 經過大約五年的實驗所研究出來的教學法，此教學法設計的理念以「社會互動的中介」和「專家的鷹架支持」(expert scaffolding) 做為重要的學習機制，透過老師與學生的對話進行有關：摘錄文章重點、自問自答、澄清疑慮與預測後果等四項閱讀理解的活動。整個教學的活動程序為：教師開始示範 (model) 待學生練習熟練後，教師將學習責任轉移到學生身上 教師適時給予引導 (lead) 當學生完全能靈活運用這四種閱讀策略時，閱讀理解與記憶的活動便全部交由學生獨自進行 進行評量 (evaluation) 與測驗 (test)，檢驗學生是否達到閱讀理解與記憶的目標。

至於搭配明確教學的相互教學則是 Palincsar 與 Brown 改良交互教學法而來。教學方式則是在教師與學生進行相互對答的活動之前，先由教師安排單元，單獨說明策略運用方法，並用作業單針對個別策略進行練習，隨後在進入課堂上師生問答型式的相互教學法。

本研究採行交互教學法做為閱讀理解策略教學法，搭配每個單元策

略的作業單及父母在家指導聯絡單,教學流程的重點在全程師生以問答方式進行策略教學。