

## 第四章 結果與討論

本研究共分為兩階段進行，階段一的研究透過觀察、問卷、訪談、有聲思考及晤談等方式比較受試者兩組學生策略運用之差異及實驗組學生於真實閱讀情境策略運用的模式。階段二係透過策略教學，檢視教學是否提升閱讀理解之成效。

本章分為兩節，說明兩階段之研究結果與討論。第一節敘述階段一的研究結果，包含問卷調查結果、有聲資料分析及晤談資料分析，第二節策略教學結果分析與討論，包含教學進行之學習評鑑及教學結束後之整體評鑑。

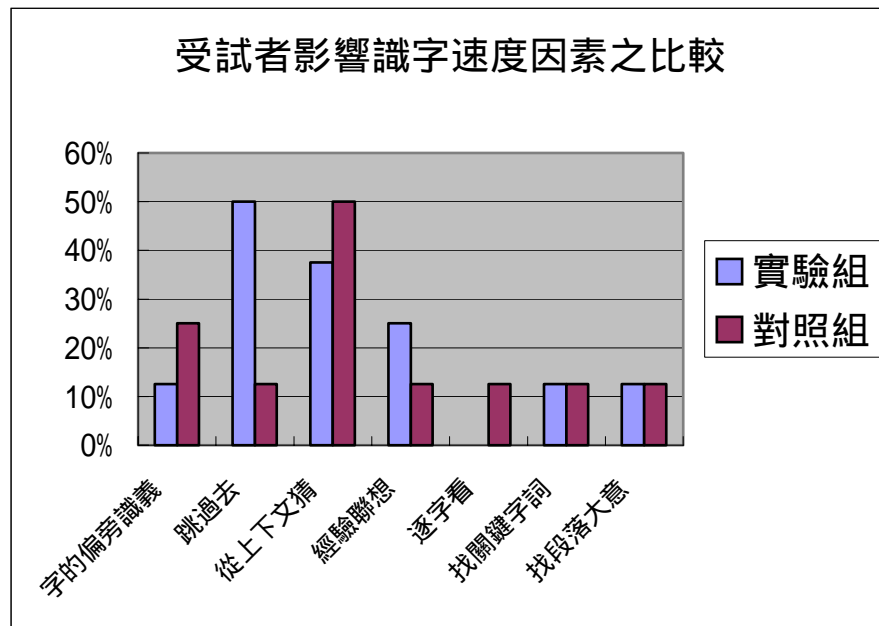
### 第一節 受試者閱讀理解策略運用情形之結果與討論

#### 一、受試者閱讀理解策略問卷調查之結果

##### (一) 受試者閱讀單位與識字速度之比較

1. 根據問卷調查，茲將閱讀者閱讀時遇到不懂的字詞或不懂意思的時候，影響識字速度相關的因素：由字的偏旁識義、跳過去、從上下文去猜、與學過的字經驗聯想、一個字一個字逐字看、找關鍵字、找段落大意，受試者影響識字速度因素之比較圖表如下：

圖五



由圖五來看受試者影響識字速度的因素，歸納出以下兩點說明：

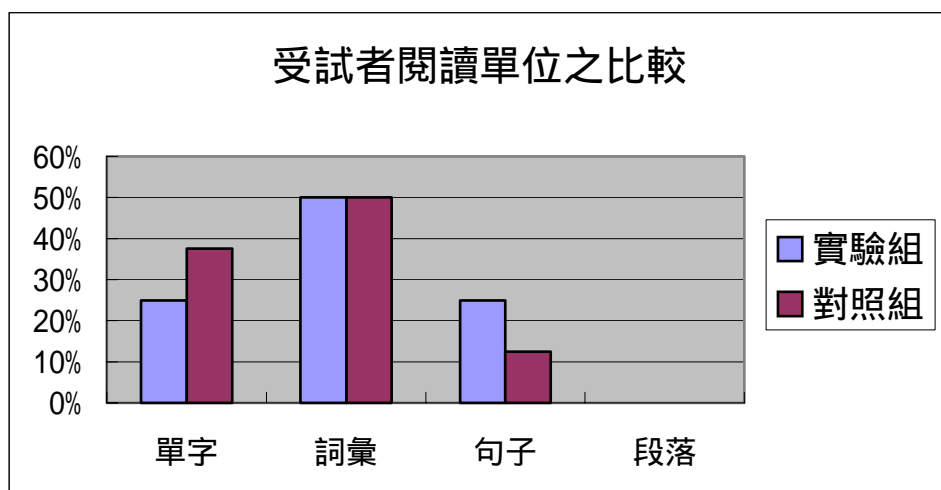
【1】受試者閱讀時受識字速度因素影響最大的是找關鍵字與找段落大意，兩組學生這兩項的差異是零，這說明了不論實驗組或對照組，懂得運用這兩項策略加快識字速度的人較少，且兩組情況一樣幾乎沒有任何差異顯示。兩組學生當遇到不懂或沒學過的字詞時，有較高比率的人會從上下文去猜獲直接跳過去；比較兩組差異發現，對照組比實驗組有較多人會積極的從上下文去猜，而大多數的實驗組遇到不懂或沒學過的字詞時，都是選擇消極的跳過去。

【2】圖表呈現出一特殊的情況就是，一般學童閱讀者習慣的逐字閱讀，實驗組居然沒有任何一位同學選。探究其原因，與其母語閱讀習慣有關，亦即受試學生閱讀以韓文書寫的閱讀資料時是以詞為單位，因此，學生將此策略運用在中文書寫的閱讀資料中。不過，閱讀理解策略技巧

的調查不等同於真實情境的閱讀，必須再以其他檢驗工具加以檢核，如有聲思考及晤談。

## 2. 由閱讀單位看受試者的差異

圖六



由圖六受試者閱讀單位之比較，歸納出以下兩點說明：

【1】單字與詞彙是最多學生閱讀的單位，單字項目，對照組比實驗組有更多人使用單字做為閱讀單位，詞彙項目，兩組人數一樣毫無差異。參照受試者受識字速度因素影響之比較的圖來看，實驗組沒有任何一位同學選擇一個字一個字讀，但調查閱讀單位的時候又發現有 37.5% 的人以單字為閱讀單位，看似矛盾，然與實驗組學生無法確切分清楚單字與詞彙單位的不同有關<sup>13</sup>。

【2】Horiba (1995) 認為會以句子為閱讀單位的學生，閱讀能力較強，本研究問卷調查結果發現韓裔兒童比本地學童更常使用詞彙做為閱讀

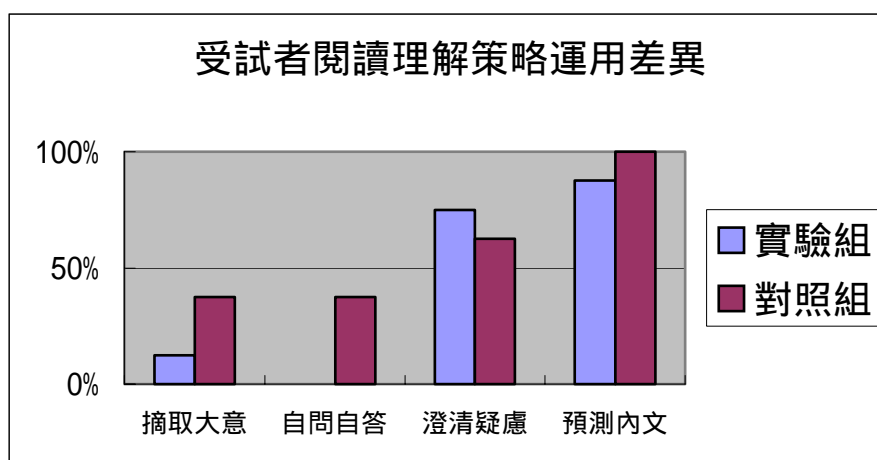
<sup>13</sup> 在實驗組外籍學童的觀念裡，單字應包含詞彙。不過，問卷調查時已經就各個選項做過詳細說明。

單位；葉德明、陳純音（1998）研究日本學生與西方學生閱讀策略運用差異中，也發現日本學生較西方國家的學生更多使用一句一句的閱讀方式。以此推論，同樣具有漢字背景的日本與韓國學生，會將其母語閱讀習慣用在中文閱讀理解上，唯一差別是成人學習者能夠成熟且穩定的將學習遷移，而認知發展較不穩定的兒童，常在「自然而然」的情況下學習遷移而不自知。

## （二）受試者閱讀理解策略運用之比較

1. 根據調查結果，以選擇策略運用選項中「總是會」與「經常會」兩項的人數比率，比較兩組受試者策略運用：

圖七



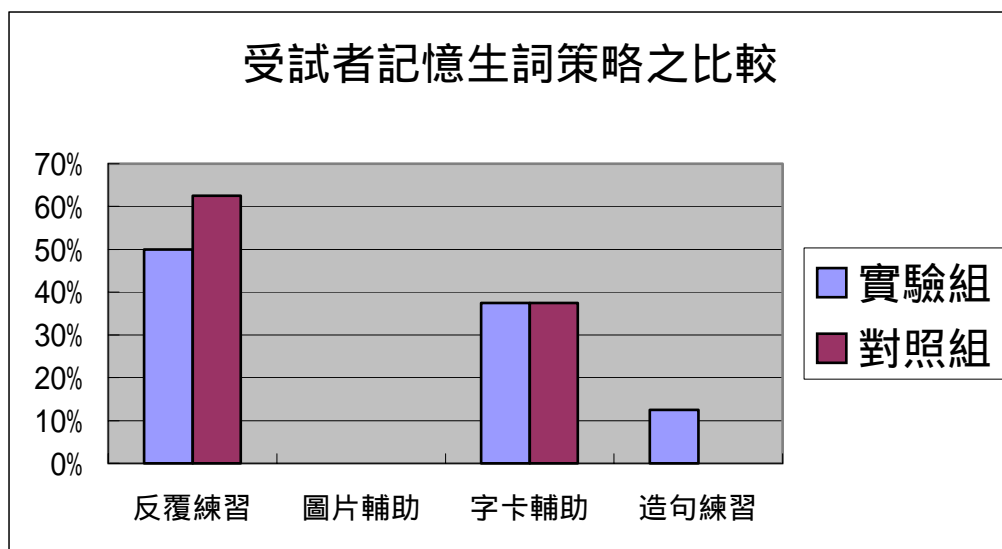
由圖四來看，總結以下兩點說明：

【1】在未經任何策略教學前，實驗組學生甚少運用「摘取大意」與「自問自答」兩項策略。其中「自問自答」選項中，實驗組學生「總是會」與「經常會」使用的人數是 0。

【2】反覆回頭讀（澄清疑慮）與預測未讀（預測內文）部分兩組學生差異較小，亦即兩組同學均有大多數的人經常使用預測內文與澄清疑慮的閱讀策略，且兩組人數差異極小。

2. 根據問卷調查結果，以圖表呈現兩組受試者如何記住新詞的記憶策略如：反覆練習、圖片輔助、字卡輔助、造句練習的差異：

圖八



由圖五來看，總結以下兩點說明：

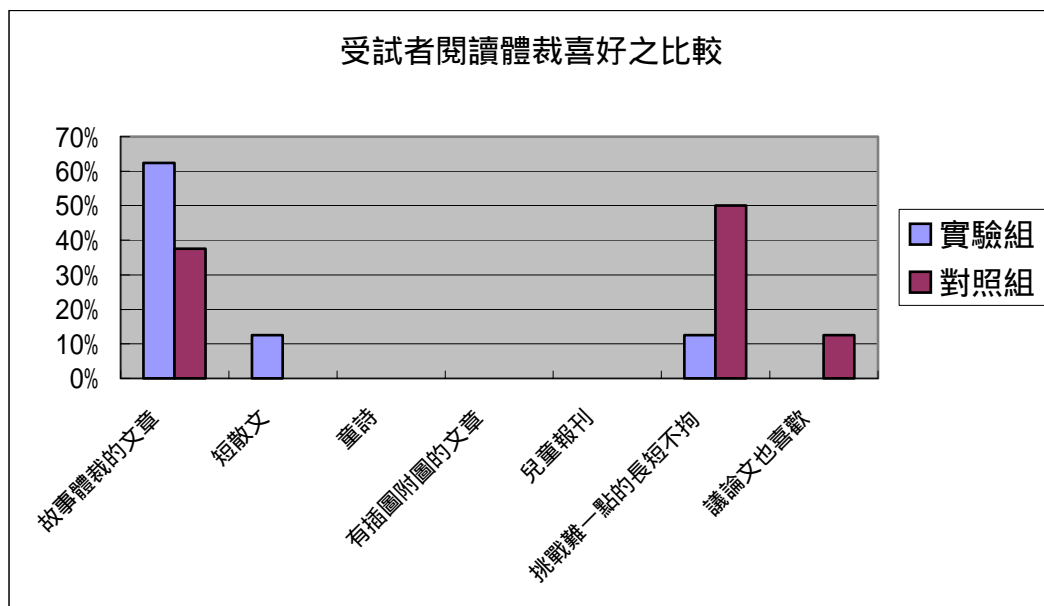
【1】受試者兩組學生最常用來做為記憶生字的策略是「反覆練習」與「字卡輔助」，圖片輔助記憶一項，兩組均沒有任何一個人選。

【2】對照組學生沒有任何一個人選擇運用造句練習做為記憶生詞的策略，實驗組則有少數人會運用造句練習記住新詞。由分佈圖來看，說明了「反覆練習」還是最多學生在記憶新詞最常使用的記憶策略。

### (三) 受試者閱讀資料影響閱讀理解策略之比較

1. 茲就閱讀材料的體裁喜好之調查結果，比較受試者兩組間的差異：

圖九



由圖六受試者對閱讀體裁的喜好之比較情形，總結以下兩點說明：

【1】 受試者兩組均有大多數的學生喜好閱讀以故事體裁為主的文章，此選項實驗組人數比對照組人數多，由此可知實驗組學生偏好故事體裁的中文閱讀資料。

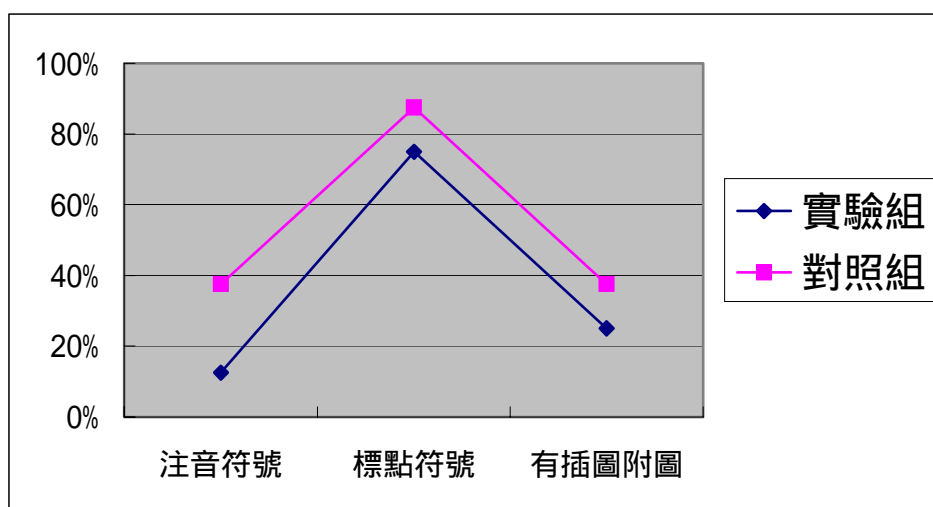
【2】 調查顯示，大多數對照組回答「喜歡挑戰難一點的文章，長短不拘<sup>14</sup>」且人數比率大於喜歡故事題材的對照組學生。圖表說明了實

<sup>14</sup> 選項中所謂「難一點且長短不拘」的文章泛指故事體裁類的長篇小說，由於問卷

驗組外籍兒童偏好故事題材的中文閱讀資料,對照組本地兒童也喜好故事題材的文章,不過,相較之下更喜歡挑戰難一點的文章。

2. 兩組受試者認為文章中注音符號、標點符號及插圖「有」影響之比較：

圖十



由圖七來看,總結以下兩點說明：

【1】受試者兩組同學認為文章當中有無注音符號、標點符號、插圖對閱讀活動的影響,以文章中有無插圖以及注音符號為最低,標點符號為最高。由此推論,受試者認為「標點符號」對閱讀文章的理解的影響勝於注音符號及有無插圖的影響。

【2】調查顯示實驗組認為文章中有注音符號會影響閱讀理解的人數比對照組少,亦即外籍受試者依賴注音符號閱讀的人數比本地學童的人數

---

題目並未事先規範此選項文章內容的體裁(如:傳記、科學、寓言、故事等),因此於受試者作答時,研究者(施測者)當場說明以協助受試者釐清問卷題意不清之處。

少。

## 二、實驗組有聲思考結果分析

比較實驗組 8 位受試者在難度高的閱讀資料及難度低的閱讀資料各一份之真實閱讀情境下，線上思考所運用的閱讀理解策略。以下將所採集到的有聲思考線上思考之口頭報告歸納出六項策略，接著例舉其中幾位在難度高級難度低文章閱讀時線上思考的紀錄，最後比較實驗組受試者在難度高級難度低兩份閱讀資料策略運用之差異。

### (一) 真實閱讀情境線上思考策略採集

以下將 8 名受試者針對高、低難度兩份閱讀資料所做有聲思考檢驗，依據所收集到的 8 位實驗組兒童之語音資料，將他們於閱讀時線上思考的回答，歸納出所使用的閱讀策略方式，共分為六項，分別是：1. 識字 2. 聯想 3. 重讀 4. 心像 5. 預測內文 6. 段落大意摘要

茲就此六項策略運用方式定義如下：



表十五 各項閱讀理解意義界定

策略運用	意義
識字	閱讀者使用自己的話將認識的字或詞彙重述一遍，也將不認識或沒學過的字詞指出。
聯想	閱讀者運用自己的知識，與已讀的文章內容產生聯想。
重讀	閱讀對自己的說法沒把握，一邊敘述一邊又回頭尋找沒把握的段落內容。
心像	閱讀者以較具體的形象闡述所閱讀理解的內容。亦即將文章中時間、空間、人物、事件等線索連結想像成畫面。
預測內文	閱讀者用已讀的部分去預測或推論文章中未讀的部分。
段落大意摘要	閱讀者對於讀過的段落已經理解的部分做出重點說明。

(二) 實驗組有聲思考之閱讀理解策略運用案例紀錄 (擷取部分)

表十六 有聲思考之線上思考示例表

閱讀資料 (含高/低難度 文章)	實驗 組：A	真實閱讀情境 之線上思考	理解策略
<p>從前，有一個國王很喜歡刁難臣子。有一次，他把一個大臣叫來，慎重其事的說：「後宮的牲口欄裡，有一隻黑色的驢子，我命令你在一個月內，教會這頭黑驢讀書」(高難度文章)</p>	AF5：	國王很不講道理，叫他的臣子教不可能會讀書的動物讀書， 嗯...？子，這個字我不會...	段落大意摘要、聯想、識字
	AM1：	國王有一個「大巨」 <sup>15</sup> ，「大巨」不知道國王為什麼叫他教黑色的「馬」吧？是馬嗎？我沒學過這個字	識字、段落大意摘要、重述、聯想
	AM6：	我覺得這個有點兒難，我不知道國王叫他的什麼去教驢子讀書？驢子不可能讀書，因為大家都知道牠很笨，所以我想，國王是故意的	預測內文、識字、段落大意摘要、聯想
	AM3：	國王為什麼叫「大巨」去教馬讀書，我不知道，應該不是馬吧？好難喔，很多字都不認識	識字、重讀、聯想

<sup>15</sup> 「臣」字之誤，實驗組受試者於有聲思考閱讀過程中，經常發生因字形相似而誤讀的現象，如「臣」-「巨」，「刁」-「刀」，「眨」-「貶」，「攤」-「難」等。

<p>二天，他把草放在第三頁和第四頁中間，黑驢只有翻到第三頁才吃到草。以後每天都依此類推訓練黑驢，漸漸的，黑驢學會逐頁翻書，尋找夾在書中的草。（難度高文章）</p>	AMI :	<p>大巨很聰明，他用了一些方法教黑色的馬讀書，其實牠不是真的會讀書，大巨是騙國王的。有一些是成語嗎？我沒學過，這一段的字比較簡單</p>	<p>預測內文、聯想、識字、段落摘要、心像、重讀</p>
	AF7 :	<p>嗯……，黑馬翻書？為什麼翻書？嗯……，那個人應該用了一些方法要騙國王吧？還是很多字不會，他把草夾在書裡面騙馬去吃，看起來像翻書</p>	<p>重讀、識字、預測內文、心像</p>
	AF5 :	<p>？子根本不會看書，臣子想對國王報仇，所以他要反過來騙國王，「依此類推」是什麼意思我不知道，我猜是一天又一天吧？</p>	<p>預測內文、段落摘要、重讀、聯想</p>
	AM2 :	<p>我發現這一段的字比較簡單，可是很多連在一起的字我看不懂。那個人把草放在書裡面訓練？子去吃，一天訓練一點，那個？子就會吃了</p>	<p>重讀、識字、段落摘要、聯想、預測內文</p>

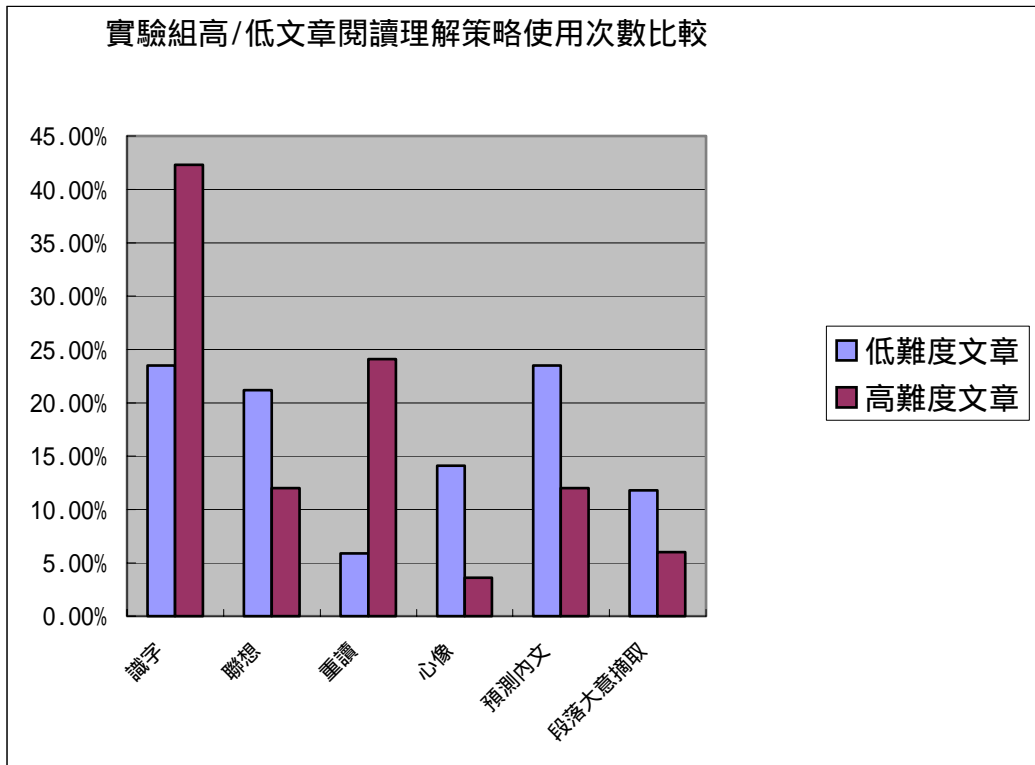
有兩個鄉下人進城裡賣雞，在市場附近，他們為了爭奪一隻母雞而互不相讓。甲說這雞是他的，乙說是他的，兩人拉拉扯扯，爭吵不停，路上為著許多人看熱鬧。（低難度文章）	AM2：	甲和乙兩個人一定有一個人說謊，我看不懂「拉拉??」什麼？但是我猜應該是他們倆在打架的意思吧？	預測內文、識字、 聯想、心像、重讀
	AF4：	甲和乙是兩個不誠實的人，甲不喜歡乙，乙也不喜歡甲， 嗯……，有一些字我沒學過，但是懂意思	猜測內文、聯想、 心像、重讀
	AF7：	有兩個人在爭一隻雞，我猜兩個都不是雞的主人。嗯……，還有一些字看不懂，不過我知道他們兩個在吵架	預測內文、重讀、 聯想、識字
就在這個時候，一個警察先生巡邏經過，問他們為什麼爭吵。甲乙兩人都爭著向他說明理由，並請求警察為他們作主。警察聽了以後便說：「你們兩個用什麼餵雞？」甲說：「我用米餵雞的。」（低難度文章）	AM3：	聰明的警察應該會知道雞是誰的，我猜應該是甲的，嗯……，我亂猜的啦，嗯……，作主是什麼意思？我不知道，這一段有點兒簡單	預測內文、重讀、 字義推理
	AM6：	警察問他們問題想知道誰說謊，我猜是甲說謊，這一段我都懂，沒有不懂的地方	預測內文、聯想
	AF5：	警察幫這兩個人想辦法解決問題，可是還不知道究竟雞是誰的，我想看下去才知道雞是誰的，快點……	摘取段落大意、心 像

(三) 實驗組受試者高/低難度文章閱讀理解策略使用次數之比較

表十七 受試者高/低難度文章閱讀理解策略使用次數

理解策略	【低難度文章】		【高難度文章】	
	使用次數	比率	使用次數	比率
識字	20	23.5%	35	42.3%
聯想	18	21.2%	10	12%
重讀	5	5.9%	20	24.1%
心像	12	14.1%	3	3.6%
預測內文	20	23.5%	10	12%
段落大意	10	11.8%	5	6%
摘取				
總計	85	100%	83	100%

圖十一



綜合以上實驗組受試者於真實閱讀情境有聲思考策略運用使用的情形，如圖十二所示。

### 1. 高難度文章

【1】 實驗組受試者於高難度文章所運用最多次閱讀策略的是識字（42.1%）、重讀（24.1%）、預測內文（12%）與聯想（12%）。換言之，實驗組學生閱讀高難度文章時，花了許多時間於識字之解碼工作與字義的推理上，此現象與閱讀理解調查的資料顯示實驗組學生閱讀時，習慣以詞彙、一句一句讀為單位之結果略有出入。根據真實閱讀情境，實驗組受試者於難度高文章的閱讀時，使用較多時間於解碼工作，對於沒學

過或不認識的字總是不斷的回頭重讀,較少由上下文義猜測或找關鍵字詞解決疑慮。由此推斷,實驗組學生雖然認為閱讀中文與閱讀韓文所使用的閱讀單位均為詞彙,其實不然,實驗組閱讀難度較高的中文文章時,還是花了較多的精神於一個字一個字逐字讀上頭。

【2】 其次是重讀,實驗組受試於真實閱讀情境之線上思考時,對於沒學過的字或沒把握的段落內容經常以重讀的閱讀策略回頭再讀企圖澄清疑慮,此現象與其閱讀策略問卷調查的結果吻合,亦即實驗組學生不論在閱讀任何文章,重讀是他們大多數人解決問題的方法之一。

【3】 真實閱讀情境中,受試者運用預測內文與聯想之策略的次數各占12%,合起來是24%。「預測內文」屬於認知層次之理解的監控,亦即預測內文是高層次認知的閱讀理解策略,此現象與問卷調查兩組受試者大多數人都會使用此策略閱讀的結果相似。臆測原因,或許與測驗文章為故事體裁,於文章的內容、形式上較重視因果關係有關,抑或受試者本身知識與經驗不足,無法做多面向的詮釋,僅能就已讀部分預測未讀部份;而實驗進行中,受試者本身的心理狀態與個性也是影響他們回答的因素之一。

Gagne (1993) 認為「聯想」和「心像」係閱讀者透過自身經驗補足或延伸文章中作者未完全表達的訊息,經由這層推論的曾序,文章中的概念會更具連貫性,聯想與心像策略又稱為閱讀「精緻化」(elaboration) 策略。

Anderson (1995) 與 Cox (1994) 從訊息的觀點來看聯想與心像,認為經由聯想延伸策略可對文章中的訊息作更深入的處理。由此推論,

實驗組學生於文章訊息不足及自身經驗不充分的情況下，提昇自己的認知層次，藉由一再「思考自己的思考」(即後設認知)的策略，企圖理解文章。亦即難度越高、訊息不足的文章需要使用更頻繁的高層次認知監控。

## 2. 低難度文章

【1】實驗組受試者閱讀低難度文章時使用次數最多的閱讀策略依次為預測內文(23.5%)、識字(23.5%)、聯想(21.2%)、心像(14.1%)、段落大意摘要(11.8%)，預測內文與識字使用的次數合起來是47%，聯想與心像合起來是35.3%。閱讀低難度文章時，「重讀」使用的次數大幅減少，雖然閱讀者仍花許多時間於識字，不過，依據真實閱讀情境記錄顯示，受試者識字的工作不在膠著於解碼或一個字一個字為閱讀單位，而改以詞彙為閱讀單位或由上下文猜沒學過的字頻率也增加了。

【2】閱讀低難度文章時，閱讀者使用「精緻化」之心像策略的次數增加，段落摘取大意的次數也增加了。由此推論，閱讀低難度文章時，受試者，較著重於篇章的理解推理，對於文章深度內涵理解的渴望也較高。難度文章來得強烈(如：有聲思考記錄中 AF5：警察幫這兩個人想辦法解決問題，可是還不知道究竟雞是誰的，我想看下去才知道雞是誰的，快點……AF5 於閱讀中被打斷，雖能夠完全理解已讀的部分，但對於未知部分的因果關係有更高的探索慾望。 )。

## 3. 高/低難度文章閱讀理解策略之比較



受試者閱讀低難度文章時，相較於高難度文章的閱讀，重讀的比率少了 18.2%，識字的比率減少 18.8%；預測內文使用次數增加 11.5%，聯想次數增加 9.2%，心像使用次數增加 10.5%、段落大意摘要增加 5.8%。相較高/低文章閱讀策略的使用，實驗組受試者於低難度文章閱讀時「識字」使用次數降低的比率最高，使用次數增加比率最高的則是「預測內文」。換言之，低文章閱讀時，閱讀者逐漸以高層次的認知取代了閱讀單位較低的解碼工作。

閱讀理解策略的使用並非一成不變，檢驗影響閱讀理解策略運用的情形應該由多方面加以查核。由於兒童受試者，對於本身的認知情況不甚能掌握，錯誤的認知經驗也未必能察覺，因此，由真實閱讀情境中採集策略運用情形，可補書面作答之不足。

### 三、晤談調查結果資料分析

實驗組之受試者在進行完有聲思考的口頭報告之後隨即進行晤談。晤談的作用係補有聲思考之不足，類似事後回溯之口頭報告。晤談的形式是研究者對受試者提問，受試者針對問題回答，研究者提問的項目包含：詢問閱讀者遇到困難時的因應方式、閱讀者是否察覺自己理解狀況以及專注程度、請受試者闡述文章要旨、請受試者詳細說明閱讀時思考的方式。

#### (一) 晤談資料紀錄摘要

表十八 實驗組受試者與研究者晤談資料摘要

第一篇：高難度文章/第二篇：低難度文章
1.你剛剛讀的第一篇文章，主要的意思在說些什麼？
<p>AM1：大主教黑色的馬讀書。</p> <p>AM2：嗯……，應該是說有一個人很聰明</p> <p>AM3：我不知道。……一定要說嗎？我看不懂不想說……</p> <p>AF4：國王叫一個人教黑色的？子讀書</p> <p>AF5：不講道理的國王要大臣訓練？子讀書的故事</p> <p>AM6：訓練不可能讀書的驢子讀書的意思……吧？對不對？</p> <p>AF7：嗯……，讀書……有一些忘了</p> <p>AM8：教黑色的？讀書，國王不喜歡那個人，所以考考他吧？</p>
2.你剛才讀的第一篇和第二篇文章中有沒有看不懂的地方？，碰到不懂的地方你怎麼處理
<p>AM1：有，第一篇很難，讀到第一張貼紙<sup>16</sup>那裡就讀好久，很多地方都不懂，所以我就一直讀過去又回來、讀過去又回來，結果還是不懂，……第二篇比較簡單所以我喜歡第二篇。</p> <p>AM2：其實第一篇我完全不懂耶……我碰到不懂的地方都會很煩，可是我還是想弄懂，所以我會一直讀、一直讀，想一想這個字到底在哪裡看過，……第二篇很簡單，沒有不懂的地方。</p> <p>AM3：第一篇好難，第二篇還好，不懂的地方是……第一篇都不懂，我很努力讀了，但是沒學過的字太多，讀的好累，我想等我升上四年級應該就會讀懂了，……第二篇也有不懂的地方，好像有一些成語吧？我不是很清楚意思，可是我猜的出來。</p> <p>AF5：有，第一篇。遇到不懂的地方我都是想一想這個字可能學過或這個故事可能聽過，第一篇前面還蠻簡單的，可是後面有一點囉唆啦，就是大臣訓練他的時候那一段，我看一下就知道他要說什麼了，所以我那裡看得很快，……第二篇沒有遇到困難的地方。</p>

<sup>16</sup> 文章段落間貼的有色標籤紙，作用是提醒受試者閱讀時遇到標籤紙暫停。

<p>AM6: 有，第一篇。遇到不懂的地方，我都會停下來想一想，想不到就算了啊，……我猜的到第一篇在說什麼，前面說不可能教笨驢子讀書，後面一定變成可以了，可是第二篇我猜不出來，沒遇到困難的地方，就這樣讀下去而已，沒什麼特別……</p>
<p>3. 你讀那篇文章的時候，有沒有讀過一段之後又回頭再讀？</p>
<p>AM1：有，經常回頭讀  AM2：有  AM3：有，常常這樣。  AF4：有，常常  AF5：有時候，不過我會比較常跳過去，等整篇讀完再回來讀  AM6：有時候會回頭讀，有時候亂猜，有時候不理它  AF7：會，常常  AM8：會，有時候</p>
<p>4. 你讀第一篇文章的時候，會不會把懂得地方或不懂的地方全部合起來想一想？</p>
<p>AM1、AM2、AM3、AF4、AF7、AF5：會  AM6：不會  AM8：不會，因為讀了後面就忘記前面了</p>
<p>5. 你讀那兩篇文章的時候，有沒有用你學過的字、本來就懂的東西或曾經聽過的故事去聯想？</p>
<p>AM1、AM2、AM3、AF4、AF5、AM6、AF7：會  AM8：我不知道</p>
<p>6. 你覺得剛剛讀這兩篇文章的時候專心嗎？</p>
<p>AM1：讀第一篇的時候剛開始很專心，後來都讀不懂的時候就有一點點不專心了，讀第二篇的時候沒有第一篇專心，可是還是讀的懂  AM2：專心啊，老師覺得我不專心嗎？……喔，第一篇讓我很煩，所以我有一點點亂讀，第二篇的時候比較專心  AM3：專心也看不懂啊，有什麼用，……第二篇我很專心讀，因為我比較喜歡第二篇</p>

AF4：應該很專心，……吧？  
AF5：都很專心。  
AM6：十分、非常的很專心，哈哈  
AF7：我不知道，有一點點不專心而已  
AM8：專心

## （二）晤談資料分析

### 1. 整合文章大意的方式

歸納受試學生整合第一篇高難度文章大意的的方法發現，受試者普遍有找關鍵字詞的閱讀習慣，並且將這些關鍵字詞視為文章重要的線索。綜合第一題受試者的回答，雖然大多數人語氣不連貫，意思表達也不完整，但是，受試者多半能掌握住文章中的主要人物或重要線索等關鍵字詞如：「國王」、「大臣」、「黑色的驢子」、「讀書」、「不可能」、「教會」、「訓練」等。由此推論，當受試者閱讀一篇艱澀難懂的文章時，尋找關鍵字詞（或主要主詞）當作文章線索是他們普遍運用的策略。

### 2. 解決閱讀過程中遇到困難的方式

歸納受試者的回答發現回頭反覆再讀以及和學過的字聯想是受試者閱讀時解決困難的方式。然而，大多數受試者仍認為反覆讀必須在生字不要太多的情況下才有效。如何和學過的字聯想？經研究者進一步詢問聯想方式，大多數同學表示會先從「字形」辨識著手，接著由字的部件組織聯想。

至於這種方式用在讀第一篇高難度文章時是否奏效？受試者均認為作用不大。有的認為漢字的意思很難猜，明明長的很像的字，卻一點關係也沒有，有的字完全不像，意思卻一樣；因此，他們只能猜測，卻

對自己的猜測沒把握。

吳英成(1996)研究新加坡以英文為第一語、中文為第二語的學生在漢字形聲字偏誤情形的調查結果發現，屬於義符偏誤的有71.40%的比率，屬於聲符偏誤的有28.60%。吳英成認為漢字有90%是形聲字，而形聲字當中，聲符相同而義符相異的同音字很多，如：湖、胡、糊、蝴、葫、瑚等。隨著漢字演變，義符「辨義」的作用已逐漸轉變成無意義的「記號字」，造成生字記憶無形中增加許多負擔。受試者於猜測生字時，依據本身以往的經驗，亂猜等於錯，錯等於沒猜，因此他們會選擇跳過去或忽略。

綜合受試者閱讀時遇到困難解決的方法大多數人會反覆讀，其次是先與學過的字聯想，假使對聯想沒把握，會選擇跳過去。只有有一位受試者認為，閱讀時她會忽略敘述方式或情節類似的句子，把注意力放在故事情節的因果關係及重要事件上。

### 3. 自身經驗與專注程度

受試者大多數會運用自己的經驗對文章進行聯想，而與自身經驗產生聯想頻率最高的是故事情節，其次是讀過已知的部分。受試者聯想的依據從何而來？大多數受試者表示，會從聽過的故事、電視、讀過的故事書或上課老師說過的事情去聯想。進一步詢問，對每一次的聯想都有把握麼？大多數學生認為故事情節的聯想比較不容易出錯，因此均表示有把握。其中一位受試者表示，第一篇雖然難，但是情節很容易聯想，他認為一看到有「驢子」，又看到要「教驢子讀書」，他就可以猜出來結局是什麼了。相反的，他認為第二篇生字少、句子短易懂，但是情節是環環相扣的，漏了一段看不懂就完全不懂了。由此推論，識字雖是閱讀

的基礎，然而閱讀者於閱讀活動中，「自身經驗」扮演著聯想、延伸、整合、推論等比識字更重要的角色。一篇內容雜亂、情節不連貫、因果倒置且與閱讀者認知經驗相去太遠的文章，即使沒有艱澀難懂的字詞或句子，閱讀者雖自身知識充足卻在缺乏線索的情況下，亦無法達成閱讀理解。聯想根據自身經驗而來，由受試者的回答發現，閱讀一篇比較難的文章，他們會使用更高頻率的聯想。

閱讀時的專注與否也影響著閱讀的理解，受試者均表示他們自覺很專注，且大多數認為，太多生字難句的文章會漸漸讓人失去專注且感到厭煩。

#### 4. 研究者觀察記錄

於有聲思考測試中，根據研究者的觀察，受試者閱讀高難度文章時，剛開始通常會投注較高的注意力，隨著沒學過或不認識的生字生詞逐漸增多受試者會漸漸失去注意力。閱讀與錄音過程中，有的不斷重複說過的話，有的藉由與施測者說話企圖轉移彼此的注意力，有些受試者甚至開始厭惡、不耐煩。觀察受試者閱讀低難度文章的狀況，發現其注意力較不因生字生詞的辨讀影響，受試者普遍將注意力用於文章內容的理解及推論上。

表十九 觀察記錄 4

<p>閱讀第一篇文章時，大多數男生剛開始還會努力辨讀不認識的字詞，也會對著錄音機認真的「組裝」讀懂的有限線索與詞彙。隨著閱讀段落拉長，不懂的地方堆積越來越多之後，注意力便開始分散，有的乾脆與錄音機默默相視無語，有的則與我大眼瞪小眼，原本放在紙面上順著文章段落來回掃來掃去的小小指頭也收回去了。</p>	<p>尋找關鍵字詞</p>
<p>閱讀第二篇文章時，可能因為前一篇的挫敗，一開始大部分的受試者的表現有點兒意興闌珊。直至發現他們能對著錄音機說很多話之後，原本縮在椅子上的身體開始拉直了，助興的食指也不自覺的順著閱讀的節奏在紙上刷過來刷過去。一向自尊心很強的 AM1 (David) 才讀完第一段就開始猜結局，連猜了好幾個答案，要不是我把錄音鍵切掉，他可能會忘了自己才剛看完第</p>	<p>識字為閱讀第一基礎：基礎穩定，注意力便能集中</p> <p>預測內文：掌握較多線索/聯想延伸</p>

一段。	
-----	--

#### 四、討論

Goodman (1996) 認為了解兒童閱讀的差異 (miscues) 是研究閱讀的開始。他所指的差異是兒童「非預期的反應」, 而錯誤是讀懂文章歷程中的一部分; 因此, 欲蒐集兒童閱讀理解活動運作的經過就必須過檢驗的工具。本研究以觀察、問卷調查、有聲思考及晤談等四項檢驗工具, 了解兒童於過往經驗、真實閱讀情境及自然情境下閱讀的態度、動機及閱讀理解的策略運作情形。

(一) 這四項檢驗的過程又可分為兩部分來談。首先是問卷調查, 調查對象惟實驗組與對照組兩組受試者同時進行, 目的在了解閱讀經驗中兩組間相似與相異之處, 調查結果發現: 兩組受試者大多數的人閱讀理解策略運用的相似處有: (1) 以詞彙為閱讀單位 (2) 以反覆練習為記憶生詞的主要方法 (3) 從上下為猜文義 (4) 經驗聯想 (5) 預測內文 (6) 喜歡故事題材的文章 (7) 認為文章有插圖附圖與否不影響閱讀 (8) 認為文章有注音與否不影響閱讀 (9) 認為標點符號常常會影響閱讀。

兩組受試者閱讀經驗調查結果相異之處: (1) 對照組有更多人會從字的偏旁義符猜字義 (2) 對照組有更多人會摘取文章段落大意 (3) 對照組有更多人會形成問提問自己 (4) 對照組有更多人喜歡挑戰難的文章 (5) 實驗組有更多人會運用造句記憶生字 (6) 對照組有更多人認為注音符號有時候會影響閱讀。

(二) 於真實閱讀情境下的調查, 以有聲思考及晤談為檢驗工具, 對象



是實驗組學生，實驗結果發現受試者於閱讀高/低難度文章時大多數學生運用的方式：(1) 找關鍵字 (2) 由字形猜字義 (3) 跳過去 (4) 反覆回頭讀 (5) 經驗聯想 (6) 預測內文 (7) 推論文章之因果關係 (8) 集中注意力 (9) 整合文章線索

(三)由實驗組學生調查的結果來看，發現他們在問卷調查及有聲思考之線上思考閱讀理解策略的運用情形有以下幾點不一致：(1)受試者自認為閱讀時通常以詞彙為閱讀單位，於實際閱讀情境當中卻是以字為閱讀單位 (2) 有較多受試者自認為閱讀時經常會由上下文猜文義，於實際閱讀情境中大多數會以跳過去的方式解決閱讀所遇到的困難 (3) 受試者自認為閱讀時較少尋找文章內容段落間的關鍵字詞，於真實閱讀情境中卻有大多數人都先尋找關鍵字詞，尤其是閱讀高難度文章時尋找關鍵字詞的情形更是普遍 (4) 受試者自認為閱讀時不會自問自答，於真實閱讀情境中卻發現閱讀者不斷形成問題問自己，例如：為什麼會這樣？後來怎麼了？應該是什麼吧？可能是這樣？等自問自答的現象。

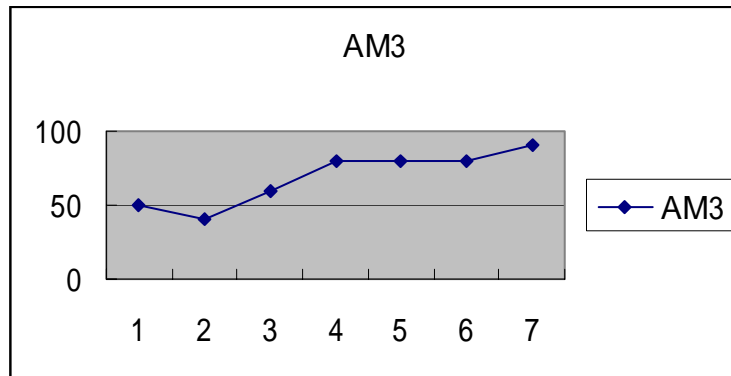
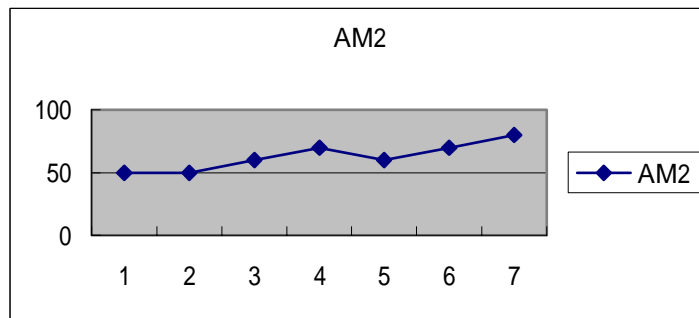
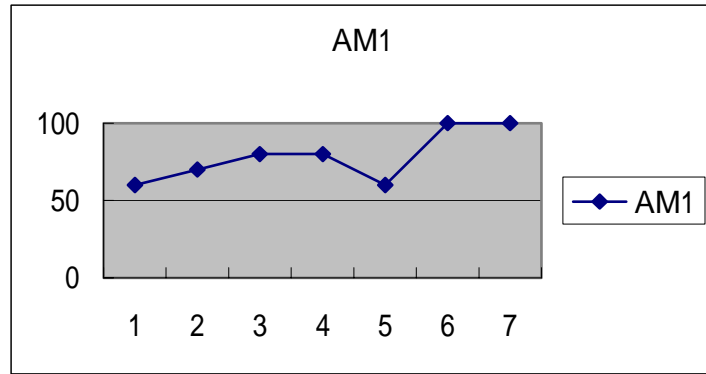
## 第二節 閱讀理解策略教學之效果與討論

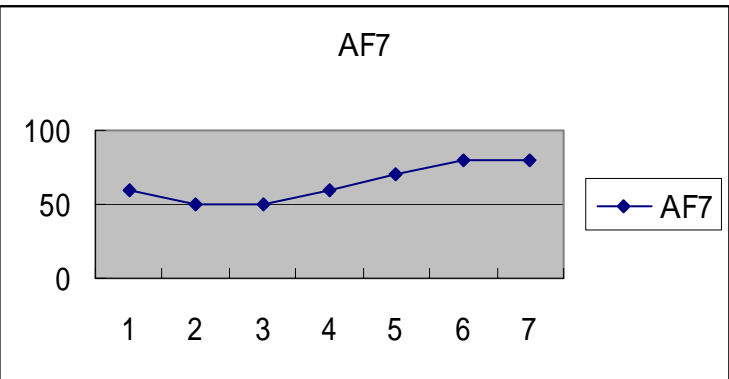
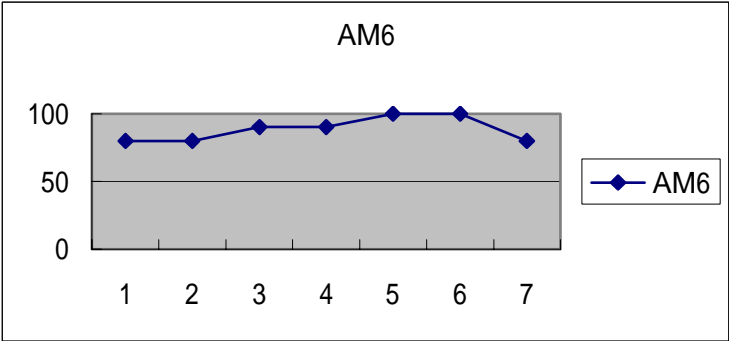
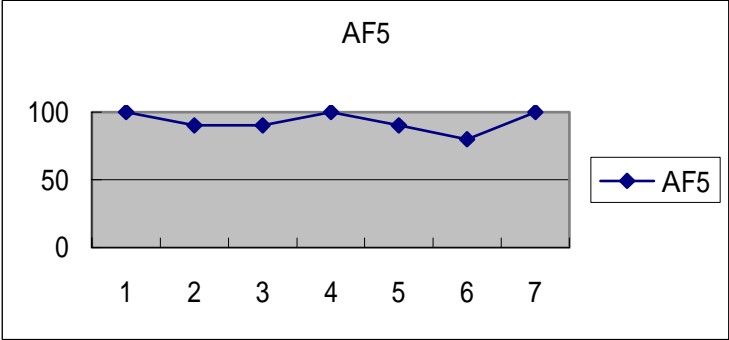
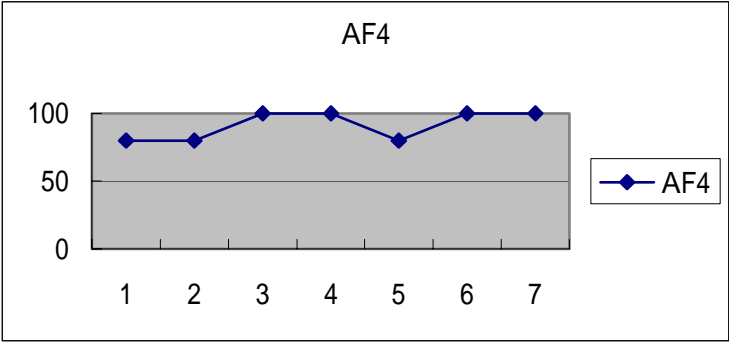
### 一、實驗組受試者於教學期間的表現分析

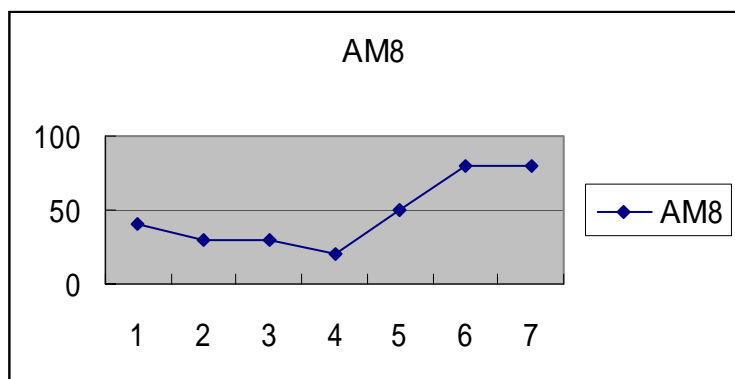
研究者於每節課教學單元活動結束都會發給學生一篇短文測驗，加上教學計畫第二週結束進行第一次學習測驗共計 7 次，第四週結束後與對照組同時進行總測驗。

(一) 教學實驗進行中 8 位受試者成績表現情形

圖十二 八位受試者策略教學期間成績表現情形分佈圖

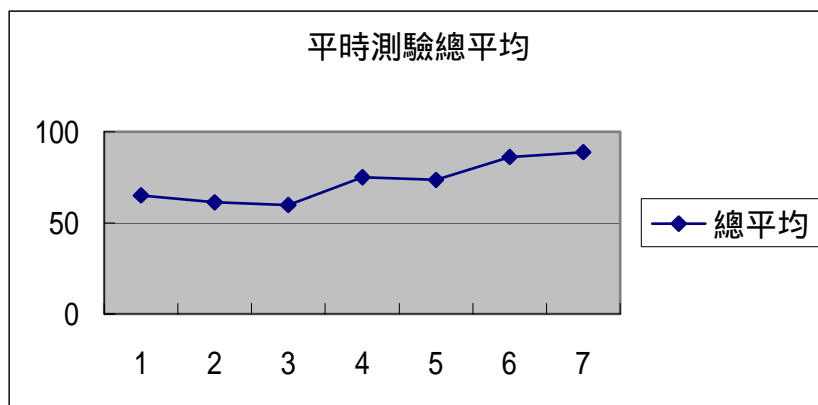






(二) 七次平時測驗的總成績

圖十三 實驗組策略教學期間七次平時測驗總成績

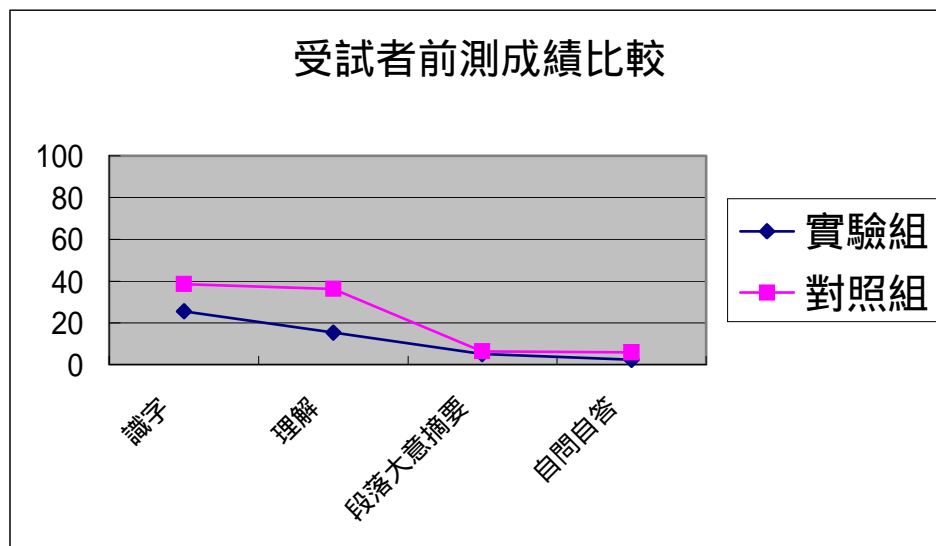


受試者	分數	標準差
AM1	7.9	1.6
AM2	6.3	1.0
AM3	6.9	1.7
AF4	9.1	0.9
AF5	9.3	0.6
AM6	8.9	0.8
AF7	6.4	1.2
AM8	4.7	2.2

分數範圍：0-10

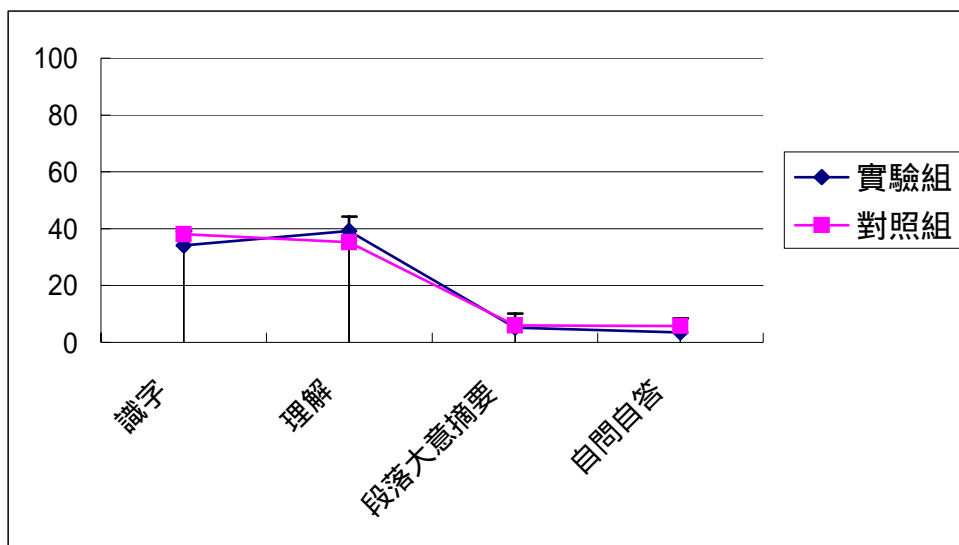
## 二、實驗組與對照組前測成績比較

圖十四 實驗組與對照組前測成績比較



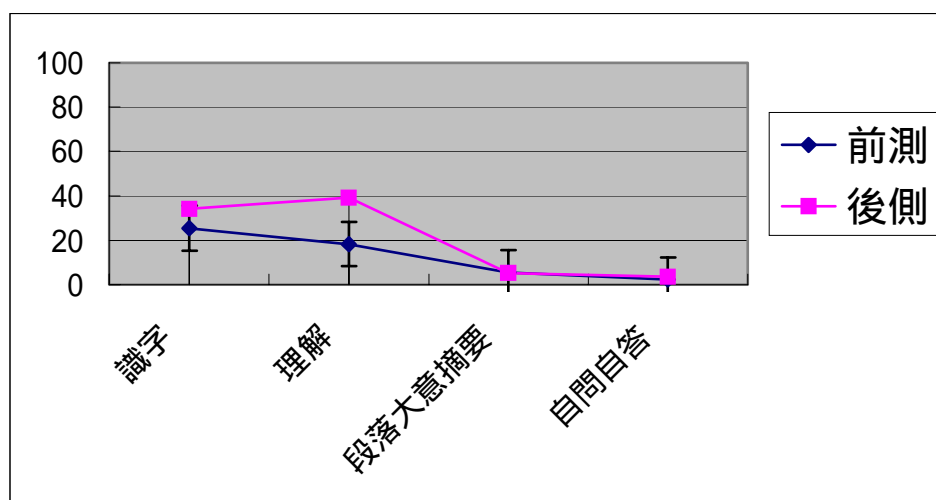
## 三、實驗組與對照組後測成績比較

圖十五 實驗組與對照組後測成績比較



#### 四、 實驗組前後測成績比較

圖十六 實驗組前後測成績比較



#### 五、 策略教學實驗結果分析

(一) 實驗組與對照組前測成績比較，在識字及理解之選擇題測驗的部分差距幅度較大，於段落文意摘要部分以及自問自答的部分差距較小，經過四周閱讀理解策略教學操作之後，實驗組於識字及理解兩項的成績上昇，對照組成績維持在差不多的地方，兩組在識字及理解兩項目的成績差距縮小。實驗組後測的平均成績，理解項目較對照組高，段落摘要部分與對照組幾乎重疊並無顯著的差異。因此，由前後測成績的比較發現，實驗組經過策略教學之後，理解能力大幅提升。

(二) 分析實驗組前後測四個項目的比較，提升幅度由大至小依次為：理解、識字、自問自答及段落摘要，其中理解進步幅度最大，段落摘要進步幅度最小，與前測成績幾無差異。

(三) 以實驗結果印證假設，實驗組在經過理解策略教學之後，

1. 與對照組前後測的差異幅度明顯縮小，亦即透過策略教學實驗組學生在閱讀理解能力明顯提升，其中理解項目實驗組後測成績超過對照組。
2. 在自問自答理解策略項目，比較實驗組前後測成績明顯提升。
3. 在段落大意摘取項目，比較實驗組前後測成績維持不變，僅微微上昇，與前測成績幾乎重疊差異甚小。
4. 綜合學生七次平時測驗及後測成績的表現與學生家長聯絡單簽名情形比對，發現家長在家輔導與成績表現無直接關係或顯著的影響。

(四) 實驗組透過閱讀理解策略教學的成績明顯提升，不過，成績表現不代表成效。因為本實驗是以時間探究為主軸的研究，實驗過程中難免出現一些混淆實驗結果的變項，即所謂影響效度的「混淆變項」

(confounding variables) 影響實驗結果的效度。影響本研究結果內在效度的因素包含以下幾項：

#### 1. 研究期間的同時事件 (history)

本研究全部過程由前測開始後測結束，在前測與後測之間的實驗期間，除了實驗教學之外，出現的任何影響學生能力表現的因素都可算是同時事件。本研究於研究之初，即計畫加入「家長在家輔導」之變項，欲藉此了解學生是否因家長在家輔導而提升學習成績。實驗結果發現家長在家輔導與學生成績的表現並無直接關係。事後探究其原因，可能與家長幾乎都是韓國籍，即使能說流利的漢語，對於單一能力（聽、說、讀、寫）的加強輔導恐怕力不從心。策略教學過程中，曾接獲不少來自家長的聲音表示，看不懂孩子帶回來的東西，如何輔導？不過，家長對於此實驗教學計畫皆持正面積極態度。

#### 2. 成熟的過程

凡以兒童為實驗對象的都需評估實驗進行中，受試兒童的認知和生理方面是否產生了足以影響實驗結果的變化。此一變項，本實驗無法完全控制，因為兒童於實驗進行的階段，除了中文課，其他的課程仍正常進行，因此，此時期任何一學科的學習都有可能產生交互的影響，兒童本身認知能力發展也有可能在實驗期間大幅成長。因此，本實驗測驗提升幅度最大的理解項目，這段期間學生認知能力漸成熟應該或多或少有



交互影響。

### 3. 評量工具

評量工具施測的時間、施測者、測驗的難度與內容都是影響實驗結果的因素之一。本實驗於實驗設計之初即考量到施測時間與施測者的一致性，因此，實驗進行過程中，所有的測試均未假手他人，完全由研究者親自施行，舉凡觀察記錄、錄音、教學、晤談、前後測等檢驗工作完全由研究者一手包辦。因此，實驗並未受施測者及施測時間因素的影響。

至於測驗的難度與內容影響效度的問題，本研究選擇測驗卷的方式，是由坊間所出版針對國小學童依年級設計的閱讀測驗為主，測驗卷蒐集方式還包括自童話書籍、報刊、文獻附錄中尋找。所蒐集到的文章以故事體裁的居多，刪掉議題過於複雜繁瑣、超過兒童認知理解範圍或作者提供線索太少的文章之後，從中選擇做為測驗題目。至於是否因測驗內容及難度影響測驗成果，本實驗尚無法完全評估，唯一可能的解釋是，實驗策略教學過程中，每位受試者每個禮拜通常都要接觸 3-4 篇文章，不斷的練習之下，也有可能使技巧成熟，因此探討教學成果的效度，不得不考量此一因素。