

第三章 研究設計

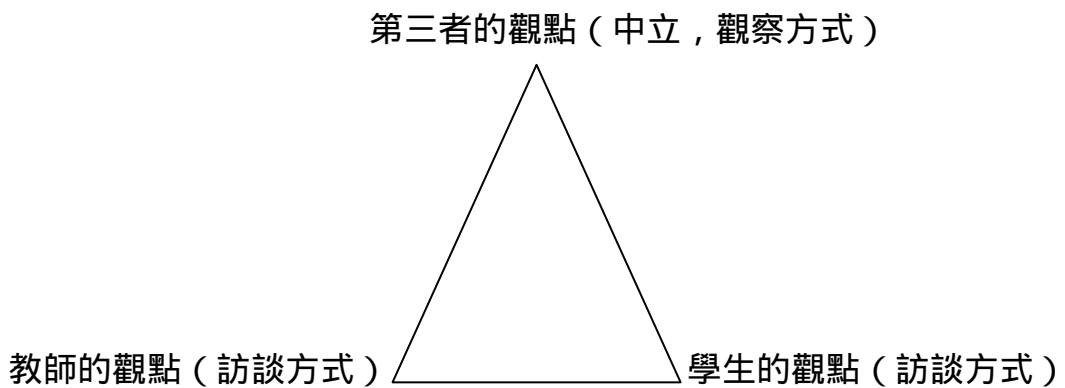
本章共分為四小節，第一節說明本研究之研究方法與研究程序，第二節說明研究的步驟，第三節結合觀察日誌陳述研究對象與觀察、問卷調查資料分析，第四節介紹策略教學內容依據與內容設計。

第一節 研究方法與研究程序

一、行動研究法

本研究所採用之行動研究，一般而言，其蒐集資料的工具包含有：使用教師日誌、觀察法、問卷調查、訪談以及照相、錄音或錄影，蒐集資料，而後設計一有系統之教學計畫案並能於教學計畫進行前、進行中及結束後予以檢驗。行動研究能同時採用量的研究或質的研究，不管搭配方式如何，必須遵守行動研究的指導方針。

「行動研究」的步驟包含有：確定研究問題及其重點、與相關人士討論初步研究計畫、參考相關文獻、決定研究方式（問題調查、觀察記錄、文件分析、訪談 等）、進行資料收集、進行資料結果分析與解釋、提出改進建議研究報告。循此原則，本研究開始之初經由實際上課的老師（亦是研究者——「我」）發現問題，隨即面對問題、蒐集資料，透過問卷訪談確定問題所在之後，擬定一套有系統的閱讀策略教學計劃。這套實驗教學計劃施行前，已經通過行政單位同意並允諾配合，實驗進行過程中協調其他老師的合作亦符合行動研究鐵三角，即 Elliott & Adelman, n.d: Somekh (1983) 所提出的「三角檢核法」(triangulation) 中：老師的觀點 - 學生的觀點 - 第三者的觀點之原則，其結構如下圖所示：



圖三 「三角檢核法」(triangulation)
(Elliott and Adelman, n. d: Somekh, 1983b)

Lewin (1991) 指出「行動研究」(Action Research) 是不同於傳統基礎性研究的一種研究形式，其從事的目的不在尋找解決問題的通則，或根本性理論的建構，而是做即時性的應用。「行動研究」用在教育上具有下列的優點：能廣泛用之於教育各層次、能夠幫助實務工作者確定問題及其解決之道、能夠增進實務工作者專業成長，使其更具有能力、提供教育合作研究的空間以及能增進同事間良好關係。因此，行動研究可說是結合科學研究者與實際工作者的研究。

遵從以上所陳述行動研究之原則，本研究實驗設計之研究程序、研究工具、實驗內容、實驗步驟、資料分析、行動策略之教學操作、研究者觀察敘述將以行動研究的形式與流程為主體，搭配質的研究針對研究對象、實驗操作過程作做真實教學情境的呈現與分析。

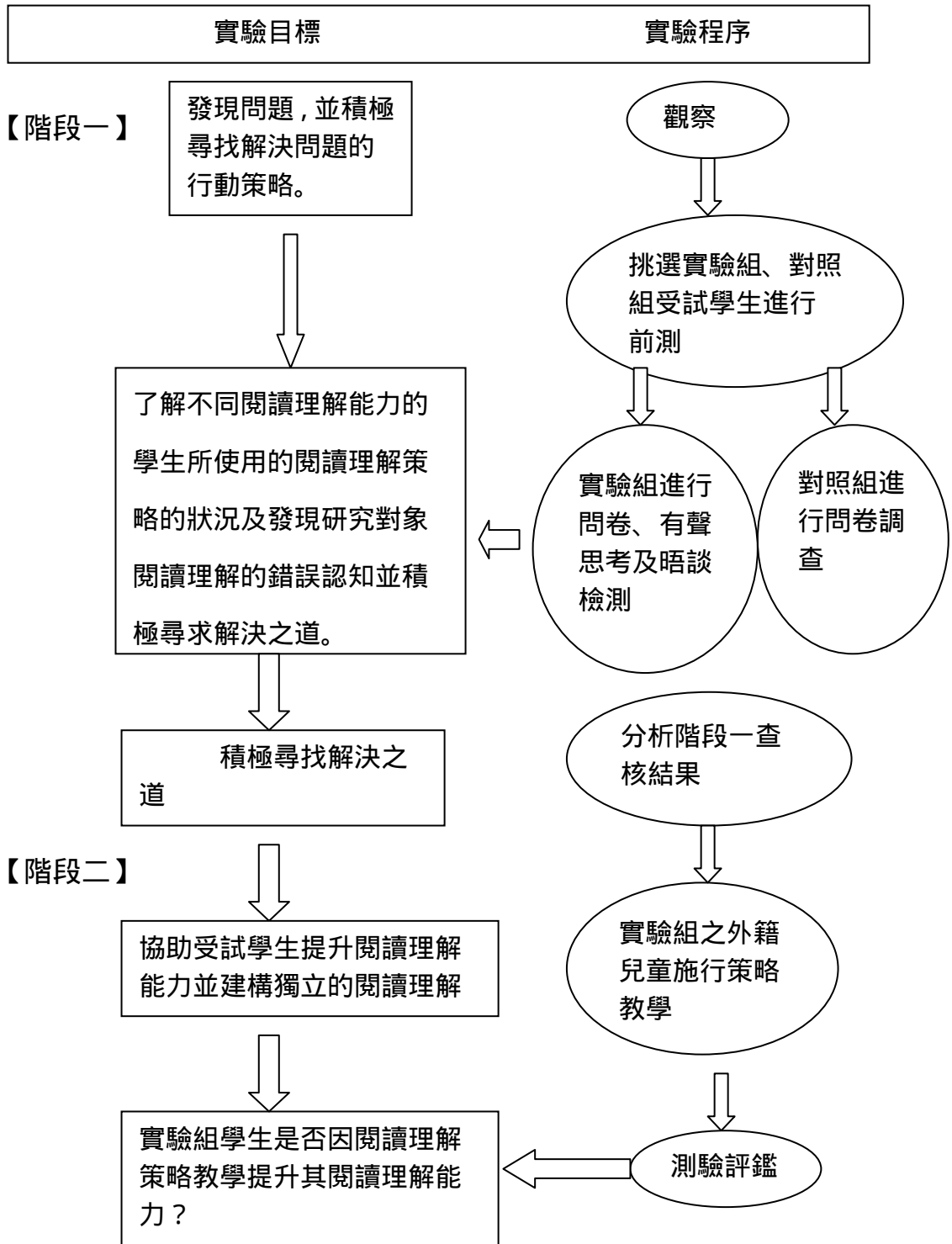
二、研究程序與研究工具

(一) 研究程序流程圖

本研究共分為兩階段進行，第一階段分成兩部分，第一部份觀察 - 觀察係行動研究者於實驗進行前針對研究對象所進行關於研究相關議題呈現出的種種現象，亦即研究者以旁觀者的身分觀察學生實際閱讀理解活動的情形。觀察的目的在發現問題，並積極尋找解決問題的行動策略。階段一的第二部分藉由認知檢核工具針對實驗組以及對照組學生進行相關測試，目的有二，一在了解不同閱讀理解能力的學生所使用的閱讀理解策略的狀況；另一目的在發現研究對象閱讀理解的錯誤認知並積極尋求解決之道。

實驗階段二，研究者針對前一階段所得結果，設計一閱讀理解策略實驗課程，針對實驗組學生透過策略教學之實際操作，旨在協助受試學生提升閱讀理解能力並建構獨立的閱讀理解策略，階段二最後步驟，透過測驗評鑑，查核受試實驗組學生是否因閱讀理解策略教學提升其閱讀理解能力？以下就本研究之研究程序及每階段每一步驟欲達成的目標，以實驗流程圖表呈現：

圖四 實驗流程圖



(二) 實驗內容與研究工具

本研究實驗內容、蒐集資料及處理資料的研究工具包含以下幾項：

(1)【問卷調查】。問卷內容包含三部分，分別是研究對象背景、研究對象語言背景、閱讀理解策略運用狀況調查。

(2)【訪談】。訪談內容在補問卷之不足或學生無法填寫敘述清楚的內容。

(3)【有聲思考】(thinking aloud)法檢驗學生在閱讀進行間，閱讀理解策略運用情形。研究者先給學生看一篇(或兩篇)文章，在給學生文章前該文章先以有色標籤紙貼在某些需要學生停下來陳述閱讀理解運思過程的段落，受試者在遇到標籤紙標示的地方必須停頓，對著研究者所準備的錄音機，說出剛剛閱讀時所讀到的內容或有關閱讀行進間他們腦子裡的活動情形，該項檢驗用來了解受試者在未經有系統的閱讀理解策略教學引導前，他們最初使用的理解策略。此階段所需工具有：閱讀測驗一至兩篇、錄音機、顏色鮮豔的標籤紙片數張。

(4)【晤談】。給受試者讀同一篇(或兩篇)文章，要他們在讀完文章之後回答研究者所提的問題，這種方式類似事後「回溯報告」

(retrospective report)，可補「有聲思考」時的不夠專心或受測試時運思被干擾的現象；不過，晤談的缺點是回溯先前報告的運思過程中，可能會因為遺忘而扭曲了先前的歷程；或者對之前閱讀歷程加油添醋。此階段所需的工具有：閱讀測驗卷一至兩篇、晤談紀錄表、紙及筆，錄音機備而不用，作用是補來不及記錄或受試者含糊或語焉不詳之處。

第二階段

(1)【閱讀理解策略教學實驗】：由研究者設計一套實

驗課程，上課教材自行編寫，實驗進行時間需與校方及其他老師協調。實驗教學計畫共分四個單元，分別是學生學習字的策略、詞彙策略、句子策略與篇章分析，教學情境中運用「交互教學法」，採用師生以對話方式引導學生進行有關字、詞彙、長句難句閱讀、段落摘要及自我提問的閱讀策略。每一單元皆設計主題單元練習單。教學活動之後派發 1-2 分閱讀測驗作業交與學生帶回家寫，請家長協助在家輔導，並於「家長同意在家指導學生」單上簽名，交由學生於下次上課時回繳老師做紀錄。實驗進行所需工具有圖卡、字卡、上課講義、乖乖章數枚、獎勵卡、相關文獻資料、閱讀理解單元練習單、家長同意在家指導學生聯絡單、錄音機等。

(2)【總體性評鑑】。實驗組及對照組學童以閱讀測驗評量，研究工具為閱讀理解測驗卷。

表一 實驗內容與工具

實驗流程	實驗項目	實驗內容	研究工具
階段一	觀察	研究者於真實教學情境觀察學生閱讀情況	研究者透過觀察，以「研究日誌」方式陳述。
	問卷	包含三部分：1. 研究對象背景 2. 研究對象語言背景 3. 閱讀理解策略狀況調查。	開放式問卷
	前測	1. 無注音符號之敘述文體文章 2 篇 2. 有注音符號童詩體裁文章 2 篇	測驗卷
	有聲思考	研究者給學生看一篇(或兩篇)文章，受試者在遇到標籤紙標示的地方必須停頓，對著研究者所準備的錄音機，說出剛剛閱讀時所看到有關閱讀行進間他們腦子裡的活動情形。	閱讀測驗一至兩篇、錄音機、顏色鮮豔的標籤紙片數張。

	晤談	在讀完文章之後回答研究者 - - 老師所提的問題。	閱讀測驗卷一至兩篇、晤談紀錄表、紙及筆，錄音機備而不用。
階段二	策略教學操作	字的策略、詞彙策略、句子策略與篇章分析	圖卡、字卡、上課講義、乖乖章數枚、獎勵卡、相關文獻資料、閱讀理解單元練習單、家長同意在家指導學生聯絡單、錄音機等。
	評量	議論文、敘述文體、事體裁文章各2篇，測驗題型包含選擇題、段落大意摘取、自問自答。	測驗卷

第二節 研究步驟

本研究挑選 8 位年齡 9-11 歲，中文程度為中級和中高級的在台韓裔兒童為實驗組，8 位台灣地區 2、3 年級學童為對照組。研究者親自施行教學記錄、觀察、問卷訪談、閱讀策略教學計畫及閱讀測驗之行動研究為研究的方法。研究時間為一個學期四個月，研究流程分為兩階段。

一、研究階段一

第一階段前測部分，前測階段分為兩部分，第一部份由研究者於學期初即針對樣本進行教學紀錄、學童學習觀察，第二部分於學期中以問卷、訪談方式了解學生語言背景、平時閱讀習慣及慣用的閱讀理解策略，並做閱讀策略前測測驗。

前測第二部分進行方式先以「年級字彙表」(小學國語課文字屬性及編排分析, 1998, 台灣省國民學校教師研習會) 測試受試兒童的識字能力以決定其適合閱讀的短文究竟在怎樣的水準, 做為閱讀測驗文章及試題的選擇參考。接著選擇坊間閱讀理解測驗試題 4 篇, 對受試者施行前測, 並計算整體成績表現。

前測之後, 採「有聲思考」(thinking aloud) 檢驗學童策略運用的方式。檢核方式係在學童閱讀的過程中隨時喊停, 由受試者針對短文內容說出自己在閱讀時當時的念頭及想法, 研究者在旁錄音, 目的在了解受試者閱讀理解策略的運用情形。由此前測實驗測試兒童在短文閱讀前、閱讀中和閱讀後, 閱讀者在詞彙、詞序、斷詞能力、語意及主要概念和事情發生順序、因果關係、推論、文章編排、印刷、注音符號及標點符號等統合閱讀理解策略的運用情形, 初步了解學童閱讀理解策略的運用。隨後搭配「晤談」補「有聲思考」之不足。透過這兩項檢驗工作

的結果,作為設計本研究第二階段策略教學計畫以及教學計畫結束後評鑑用的測驗題型之參考。

二、研究階段二

前測第二部分進行的同時,兩組同時進行前測(包含問卷背景資料及語文學習狀況兩部分),測驗文章及題型與實驗組同,對照組不進行本實驗第二階段的閱讀理解策略教學,僅在實驗組於策略教學結束後,再一起進行實驗後測的部分。

第二階段針對中文閱讀理解設計一有系統之策略教學,並配合家長在家指導,計畫上課時數共四週,每週上課4次,每節課40分鐘。

第三階段在實驗組教學計畫結束後,進行實驗組與對照組後測。以後測結果比較兩組於前後測成績差異。

第三節 研究對象與資料分析

本小節將結合觀察日誌,陳述本實驗之研究對象及問卷調查資料的分析。以下茲將實驗組簡稱為A組,對照組簡稱為B組,男生代號M,女生代號F。

一、參與實驗學童背景資料：

(一) 研究對象背景資料

表二 實驗組與對照組受試者背景資料⁹

組別	編號	姓名	性別	籍貫	中文程度	上課教材	年級	父親國籍	母親國籍	出生地	成長地	現居地
實驗組	AM1	David	男	韓國	中高級	第六冊	四年級	韓國	韓國	台灣	台灣	北縣樹林
	AM2	Kevin	男	韓國	中高級	第六冊	四年級	韓國	韓國	台灣	台灣	北縣樹林
	AM3	Simon	男	韓國	中高級	第六冊	三年級	韓國	韓國	韓國	韓國	台北市
	AF4	Angela	女	韓國	中高級	第六冊	四年級	韓國	韓國	台灣	台灣	台北市
	AF5	Lily	女	台灣	中級	第三冊	三年級	台灣	韓國	台灣	台灣	台北市
	AM6	Sam	男	韓國	中級	第三冊	三年級	韓國	香港	韓國	韓國	台北市

⁹ * 對照組不適用之項目皆以 NA (not applicable) 紀錄。

* 實驗組受試者名稱皆以英文名代稱，對照組隱名（*）。

* 中文程度之分級標準以該外僑學校實際上課情況為依據。

* 受試對象選擇以學童在學校實際上課所使用國語課本的冊數為標準（如：實驗組之中，三年級受試者目前國語課本進度是第三冊，對照組遂以目前國語課本第四冊為進度的國小二年級為主，以識字量為取樣依據）

* 實驗組、對照組上課教材均使用國立編譯館國語課本。

* 實驗組平均年齡：10.3 歲/對照組平均年齡：9.3 歲。

	AF7	Amy	女	韓國	中級	第三冊	三年級	韓國	韓國	韓國	韓國	台北市
	AM8	Peter	男	韓國	中級	第三冊	三年級	韓國	韓國	台灣	台灣	台北市
對 照 組	BM1	*	男	台北市	NA	第六冊	三年級	NA	NA	台北市	台北市	台北市
	BM2	*	男	台北市	NA	第六冊	三年級	NA	NA	台北市	台北市	台北市
	BF3	*	女	台北市	NA	第六冊	三年級	NA	NA	台北市	台北市	台北市
	BM4	*	男	台北市	NA	第六冊	三年級	NA	NA	台北市	台北市	台北市
	BF5	*	女	台北市	NA	第六冊	三年級	NA	NA	台北市	高雄市	台北市
	BF6	*	女	台北市	NA	第六冊	三年級	NA	NA	台北市	台北市	台北市
	BM7	*	男	高雄市	NA	第四冊	二年級	NA	NA	台北市	台北市	台北市
	BF8	*	女	彰化縣	NA	第四冊	二年級	NA	NA	彰化縣	彰化縣	台北市

(二) 背景資料分析

由表格可看出，對照組受試者背景資料相似，成長背景也類似。實驗組受試兒童國籍大部分是韓國，父母親國籍也大都是雙雙為韓國籍。其中實驗組 AF5 (Lily) 的父親為台灣籍、母親韓國籍，不過，韓國籍

的母親在她七歲時已經過世，父親再娶，現在的母親是台灣籍。實驗組 AM1 (David)、AM2 (Kevin) 是雙胞胎兄弟，父親是牧師，兄弟皆在台灣出生，現隨父母親住在台北縣樹林鎮。實驗組 AM6 (Sam) 父親是韓國籍母親香港籍，於香港出生，五歲時移居台灣，故成長地為台灣和香港。其餘除了 AM3 (Simon)、AF7 (Amy) 皆在韓國出生、成長之外，其他六位受試者都有在台灣出生成長的相同背景。

二、實驗組語言背景調查

漢語是實驗組受試者的第二語，因此於背景資料外，針對實驗組受試者另做了語言背景的調查：

(一) 實驗組語言背景調查

表三 實驗組語言背景

實驗組	AM1	AM2	AM3	AF4	AF5	AM6	AF7	AM8
	Davin	Kevin	Simon	Angela	Lily	Sam	Amy	Peter
本身 母語	韓語	韓語	韓語	韓語	韓/漢 語	韓/粵 語	韓語	韓語
父親 母語	韓語	韓語	韓語	韓語	漢語	韓語	韓語	韓語
母親 母語	韓語	韓語	韓語	韓語	韓語	粵語	韓語	韓語
祖父 母語	韓語	韓語	韓語	韓語	漢語	韓語	韓語	韓語

祖母 母語	韓語	韓語	韓語	韓語	漢語	韓語	韓語	韓語
漢語聽 能力	可與人 溝通	可與人 溝通	可與人 溝通	可與人 溝通	很流利	可與人 溝通	可與人 溝通	可與人 溝通
漢語說 能力	可與人 溝通	可與人 溝通	很流利	勉強可 溝通	很流利	很流利	可與人 溝通	可與人 溝通
漢語讀 能力	可與人 溝通	勉強可 溝通	可與人 溝通	勉強可 溝通	很流利	可與人 溝通	可與人 溝通識 字速度 慢	可與人 溝通識 字速度 慢
漢語寫 能力	可與人 溝通	勉強可 溝通	勉強可 溝通	勉強可 溝通	勉強可 溝通	勉強可 溝通	勉強可 溝通	勉強可 溝通
在家通 常誰指 導漢語	父親	父親	父親	母親	父母親 都有	哥哥	父親	哥哥
在家指 導功課 者的漢 語能力	聽說讀 很流 利，寫 的能力 尚可	聽說讀 很流 利，寫 的能力 尚可	聽說讀 寫都很 流利	聽說讀 寫都很 流利	聽說讀 寫都流 利	聽說讀 寫都很 流利	聽很流 利，說 讀寫可 與人溝 通	聽說讀 寫勉強 可溝通
父母和 你說話 使用的 語言	韓語	韓語	韓語	韓語	韓語漢 語都有 大部分 是漢語	韓粵漢 語都有 大部分 是韓語	韓語	韓語
父母之 間說話	韓語	韓語	韓語	韓語	韓漢語 都有大	韓粵漢 語都有	韓語	韓語

的語言					部分是漢語	大部分是韓語		
你和兄弟姊妹間說話的語言	韓漢語都有大部分是漢語	韓語	韓語	韓語	韓漢語都有大部分是韓語	韓語	韓語	韓語
你和同學朋友鄰居談話語言	韓漢語都有大部分是漢語	韓漢語都有大部分是漢語	韓漢語都有大部分是韓語	韓漢語都有大部分是韓語	韓漢語都有大部分是韓語	韓漢語都有大部分是漢語	韓漢語都有大部分是韓語	韓漢語都有大部分是漢語
學中文多久?	5年多	5年多	6年	5年多	6年	6年	2-3年	2-3年
為什麼學中文?	我認為有需要	自己有興趣	我認為有需要	父母希望我學	學校課程安排	自己有興趣	學校課程安排	自己有興趣
其他語言學習經驗	有, 英文	有, 英文	有, 英文	有, 英文	有, 英文	有, 英文	有, 英文	有, 英文
是否運用其他語言學習經驗學漢語	會	不知道	不知道	不知道	會	不知道	不知道	不知道

(二) 實驗組語言背景調查資料分析

由上表可看出除了 AF5、AM6 因父母親母語的不同，而同時具備韓

語/粵語及韓語/漢語的母語背景外,其餘 6 位受試者不論父母親或祖父母,其母語皆為韓語。

1. 語言背景資料之漢語聽說讀寫能力分析

參考李壬癸(2000)田野調查的要旨研究所使用的語言背景資料蒐集方法,針對實驗組受試者調查其漢語聽說讀寫能力之選項所做的調查中可以看出,實驗組 8 位同學,皆自認為在漢語的聽說能力比讀寫的能力佳。分析受試者在聽與說方面,除 AF5、AM6 因本身母語因素的影響,認為自身漢語聽說很流利之外;其餘受試者皆認為自己的漢語聽說能力可以溝通或少數認為勉強可以溝通。而在讀與寫的能力方面,不論本身母語為何,受試者大多數認為在漢語讀寫能力的表現勉強可以溝通或常有看不懂、識字速度慢的困擾。

至於,平日在家指導功課者的身份除了 AM6(Simon)、AM8(peter)是由哥哥指導外,其餘皆為父母親;其中有 5 位是由漢語聽說能力很流利、讀寫可以溝通的父親負責指導,僅有受試者 AF5(Lily)的父親,因為是台灣人,所以漢語聽說讀寫都流利。

2. 語言背景資料之轉碼 (code - switching) 現象分析

表四 語言轉碼分析

選項	人數	男	女	佔總人數：%
和父母說話都用韓語	6	4	2	75
和父母說話大部分用韓語	1	1	0	12.5
和父母說話大部分用漢語	1	0	1	12.5
兄弟姊妹間說話大部分用韓語	1	0	1	12.5
兄弟姊妹間說話大部分用漢語	1	1	0	12.5
兄弟姊妹間說話只用韓語	6	4	2	75
朋友同學鄰居間說話大部分用漢語	4	4	0	50
朋友同學鄰居間說話大部分用韓語	4	1	3	50

由受試者在家與父母說話、父母之間說話、與兄弟姊妹、和同學朋友鄰居說話所使用的語言現象調查,除可了解學生平日使用語言是否有

「轉碼」¹⁰現象外，還可看出學生使用漢語的頻率與語言交際 (interaction) 的情況。

【1】男生語言轉碼情形較女生頻繁

由調查結果看來，8 位受試者當中，除了 AF5 (Lily) 因父親籍貫及本身母語的因素，在家與父母及父母之間談話以漢語為主之外，其他 7 位受試者在家通常與父母親、兄弟姊妹以韓語交談；不過，由調查中發現 AF5 (Lily) 與兄弟姊妹間的交談大多數時間仍以韓語為主。由上述統計表格來看，不論是在家和父母、兄弟姊妹說話或和同學朋友鄰居說話等情境中，發現女生較少使用漢語與旁人進行語言交際。以和朋友鄰居同學說話時使用漢語為例，此現象，雖占全體人數的一半，然而，這 4 位全部都是男生，女生人數居然是 0，包括本身母語是漢語的 Lily。

【2】研究者的觀察

根據研究者的觀察，3 位受試女生分別為 AF4 (Angela)、AF5 (Lily)、AF7 (Amy)。

¹⁰ Bloom & Gumperz (1972) 首度介紹了情境的 (situational) 意向的 (metaphorical) 語言轉換功能。Myers-Scotton (1993) 提倡以「標記理論」(markedness model) 來解釋語言轉換的社會動機以「協商原則」(negotiation principle) 解釋語言轉換的協商政策，假設每一個社區都有一些約定俗成的語言選用準則，而且該社區的人下意識都知道依循這些準則進行溝通則稱為「有標語言」；相對於「無標語言」是指該社區多數人公認該情境最適當的語言形式，語言的選用由說話者決定。因此，在無標語言情境下，說話者依其自由意向調整或順從對方，任意轉換言談以達語言交際功能的現象，即稱為語言「轉碼」。Tay (1989) 認為語言轉換是一種具有語言資源、策略溝通和語言創意表現的特性，一個懂得很多語言的人可以很靈巧的藉著語言轉換來表達特殊的社會意義或個人的態度和意向，而語用功能取向是語言轉換的動機。

表五 觀察紀錄 1

研究者的觀察	評論
<p>AF4 (Angela) 今年 11 歲，與其他兩位男生 AM1(David) AM2(Kevin) 同為四年級、中文程度中高級。AF4 (Angela) 父母皆為韓國人，其個性內向，說話慢條斯理，舉止輕緩有禮；課堂上老師提問，少見她主動舉手發表意見。課業成績的表現中上，鄰座同學也常向她請教中文學習上的問題，她也都能正確的予以幫助。</p>	<p>個性影響語言的表達</p> <p>合作/指導 - - 策略是可以教、可以學的</p>
<p>AF7 (Amy) 今年 9 歲，是受試者之中年紀最小的一位，父母也都是韓國人。AF7 (Amy) 雖然是三年級的班長，卻是個十足害羞的小女孩，第一堂課自我介紹，哭著說連名字都忘了怎麼寫的小女孩就是她。</p> <p>AF7 (Amy) 上課雖然安安靜靜不打擾他人，卻經常閃神恍惚跟不上上課的速度；朗讀課文時跟不上全班的節奏也是常有的事，偶而還會「異軍突起」走音變調。連續觀察一些日子之後卻發現，她在課前預習和課後複習方面，相當認真，這一點</p>	<p>專注與否，影響識字速度 - - 「後設注意」策略</p> <p>課前預習課後複習 - - 運用反覆練習策略</p>

<p>也由後來的一次家長教學觀摩會，她的母親口中得到證實。</p>	
<p>AF5 (Lily) 今年 10 歲，父親是台灣人，親生母親是韓國人。AF5 (Lily) 算是 8 位受試者當中漢語整體表現最佳的一位，這與她的父親是台灣人有關。AF5 (Lily) 經常充當韓籍教師與漢語老師的翻譯人員，是個機靈、反應敏捷又能言善道的小女孩。AF5 (Lily) 課堂上的表現很積極，造詞、造句不但難不倒她還頗能舉一反三；不過，跳躍式思考的她常冒出些無厘頭的話，讓老師當場傻眼。她不喜歡別人把她當台灣人，問她為什麼會念外僑學校？她的答案永遠是：「我是韓國人呀！」且不容置疑。遇到老師稱讚她：「這個句子造得真好，比一些台灣小孩造的還好.....」，AF5 (Lily) 的回答是：「因為我爸爸是台灣人啊！」。</p>	<p>母語優勢</p> <p>自身知識造成學習過度類化</p> <p>民族認同因素影響語言交際功能</p>

【3】語言轉碼活化策略與語言創意

8 位受試者在語言交際的情境中有一共同點，即是當他們與同學、朋友或鄰居之間則漢語韓語混雜使用，偶而會出現轉碼現象，且混用時韓語或漢語的使用頻率相當各占半數，亦即受試者與朋友同學鄰居交談

時有 4 位大多數使用漢語，4 位大部分使用韓語。此現象，符合 Bloom & Gumperz (1972) 與 Myers-Scotton (1993) 語言轉碼情境中，欲達到族群認同、溝通方便與保有不想讓父母師長知道之私人秘密的語用功能¹¹，由說話者視說話情境選擇說話的語言。

調查發現受試者漢語使用的頻率越高，在用詞遣字技巧、詞彙量累積、獲得他人語言經驗、腔調等收穫都成為學生先備經驗的訊息資料。

【4】研究者的觀察：

表六 觀察記錄 2

研究者的觀察	評論
研究者於課堂上、課間休息，針對師生之間與同儕之間的互動情形做觀察。	發現學生學習上的問題 語言於實際情境被使用的情形
觀察發現，使用漢語交談頻率越高的學童，課文朗讀、識字速度與學習意願也較高；反之，習慣以韓語回應他人的同學，朗讀課文時意願不高，識字速度也比較慢，朗讀課文或閱讀文字資料時，常有跳行、走音或誤讀情況產生。	詞彙量是擴充基模的要素之一 心理字詞網絡影響識字速度

¹¹ 見施玉惠 (1995), 《從社會語用學觀點探討台灣地區之國語代號轉換現象》，國科會專題研究報告。

【5】8 位受試者與研究者交談時完全沒有轉碼的現象，經詢問調查，與教師不會他們的母語有關。此現象就語言交際而言，符合說話者視說話對象做出語言體諒、調整的功能。由此可見，受試者學生有能力於實際語言情境當中靈活運用韓語與漢語，依據 Myers-Scotton (1993) 與 Tay(1989) 的說法，一個能靈活轉換語言以達功能取向的語言使用者，本身即具有活化策略與語言創意的特質。

3. 語言背景資料之學習動機與學習遷移作用的分析

表七 學習動機與學習遷移

選項	人數	男	女	佔總人數：%
學習漢語 6 年	3	2	1	37.5
學習漢語 5 年多	3	2	1	37.5
學習漢語 2-3 年	2	1	1	25
認為有需要而 學漢語	2	2	0	25
自己有興趣而 學漢語	3	3	0	37.5
因父母希望而 學漢語	1	0	1	12.5
因學校課程安 排而學漢語	2	0	2	25
會運用其他語 言學習技巧於 漢語學習	2	1	1	25
不會運用其他 語言學習技巧 於漢語學習	0	0	0	0
不知道是否運 用其他語言學 習技巧於漢語 學習	6	4	2	75

【1】學習動機

由上述表格分析，8 個受試者當中，自己有興趣而學漢語的比例是 37.5%，認為有需要而學以及因學校課程安排而學各占 25%，因父母希望而學的占 12.5%，因此可以看出，這 8 位受試者當中有 37.5%的人是出於自己的興趣而學漢語的，以自己的興趣為動機的 3 個人當中，有一個學中文 6 年，一個學中文 5 年多，一個是 2-3 年，3 人均為男生。因父母希望而學的僅有一個女生，目前學習中文 5 年多。以實際需要為動機的有 2 個，學習中文時間分別是 5 年多及 6 年，2 個均為男生。因學校課程安排而學的有 2 位，學習中文時間分別是 2-3 年與 6 年，2 人均為女生。

由此看來，發現受試者學習中文時間長短並未影響學習的動機。而 8 位受試者當中，以男生的學習動機（如：有需要、興趣）較為積極，女生則是較為消極與被動（如：學校安排、父母希望）。不過，由教師實際課業成績評估發現，動機消極或積極與否對實驗組 8 位同學的成績並無顯著的影響；亦即沒有主動學習動機的學生也能在師長、家長以及自我的要求下，表現亮眼；而學習動機積極，成績表現卻不佳的學生，就需要策略的引導，使學習更有效率。

【2】學習遷移

由上述表格發現，8 位受試者均有學習除了漢語之外的第三語 - - 英語學習。英語也是學校安排的課程，在是否能以學習其他語言的方法學漢語的問題中，僅有 2 位同學認為，他們會以其他語言成功策略遷移到另一個語言的學習上，其他 6 位均回答不知道。可見年紀小的學習者較不懂的運用成功策略於其他學科上，對於學習策略的掌握較不成熟。

三、閱讀理解策略調查結果與資料分析

閱讀理解策略的教學是一個發展過程，策略分類和策略的採集都是策略發展的先期步驟。

在擬定策略教學前，必須先了解這些策略從何而來？如何獲得？閱讀理解策略的採集同時也是檢視學習的工具，技巧成熟的閱讀者所使用的是何種策略？閱讀理解失敗的認知經驗也可由策略採集的方式獲得。一般而言，檢驗閱讀理解策略的工具具有問卷、錯誤偵測法、有聲思考法、晤談及有效的測驗評量等，本研究在實驗階段一所使用的閱讀理解策略檢驗工具有：問卷、有聲思考及晤談；階段二的檢驗工具是測驗評量。

探討閱讀理解可由兩方面來看：一是閱讀的單位，一是認知的層次；以下表格係以問卷方式，針對實驗組與對照組兩組受試者在這兩方面的差異比較，調查共分為三個項目：（一）調查影響受試者識字速度的一些因素和識字單位之策略。（二）以認知層次如：摘取大意、自問自答、澄清疑慮與預測內文等四項調查受試者策略運用的差異。（三）以閱讀資料影響閱讀的因素為調查，調查項目包括：閱讀資料的書寫方式、注音符號、標點符號、插圖、文章體裁。

以下問卷內容係參考葉德明、陳純音（1998）外籍學生中文閱讀研究（ 、 ）之中文學習狀況問卷調查表，經改寫設計做為本研究問卷題目，問卷目的在針對受試者兩組同學進行閱讀理解策略運用狀況調查。

(一) 閱讀單位與認字速度的比較

表八 閱讀單位與認字速度的比較

1. 朗讀課文時，你會怎麼讀？		
選項	實驗組	對照組
快速的讀	37.5%	62.5%
慢慢的讀	25%	25%
含糊的讀	25%	12.5%
不想讀	12.5%	0%
2. 遇到不會讀的字，你通常會怎麼辦？		
依據字的部首或字的偏旁去讀	12.5%	25%
跳過去	50%	12.5%
從上下文去猜	37.5%	50%
其他	0%	12.5%
3. 閱讀文章遇到不會的生字、詞彙或句型時，你通常會怎麼做？		
從字的部首去猜意思	25%	62.5%
跟學過的字做聯想	25%	12.5%
從上下文去猜	12.5%	12.5%
不理會	0%	0%
其他	37.5%	12.5%
4. 你的老師教你用什麼方法閱讀文章？		
一個字一個字的看	0%	12.5%
一句一句的看	75%	62.5%
找出每一句或每一段的關鍵字	12.5%	12.5%

找出每一段的大意	12.5%	12.5%
其他	0%	0%
5. 你平時閱讀中文文章是以什麼為單位		
單字	25%	37.5%
詞彙	50%	50%
句子	25%	12.5%
段落	0%	0%
其他	0%	0%

資料分析小結：

【1】從表八問題 1 可以看出，對照組學生讀課文時快速的讀占 62.5%，實驗組 37.5%，對照組識字速度快的比例比實驗組高，這說明了對照組的學生超過半數識字速度快，而實驗組學生仍停留在少數快速的讀，識字速度不若對照組。

【2】問題 2 與 3 都是針對識字速度而設計的調查，問題 2 結果顯示，閱讀時遇到不懂的字，對照組有 50% 的學生會從上下文去猜意思，實驗組則有 50% 會跳過去。對照組有 25% 從字的部首或偏旁去猜意思，實驗組則只有 12.5%。可見對照組有大多數的同學會運用從上下文猜意思以及從字的偏旁猜意思的策略，而實驗組兩項加起來僅達半數，亦即有半數同學不懂得運用這兩個有效的策略閱讀，因此造成認字速度慢影響理解。

【3】Gagne (1985) 認為解碼、字義的理解、推論理解及理解監控是閱讀理解的歷程，閱讀單位影響識字速度，識字影響字義的理解，無法理

解文章便無法整合、引伸文義。傳統語文教學，較少以詞彙為閱讀單位，問題4與問題5從老師引導策略的角度及學生本身的閱讀策略兩個方面來看，結果發現，實驗組與對照組有超過半數的人在老師教導的閱讀策略中學習一句一句的閱讀單位，而本身閱讀時的閱讀單位，兩組均有50%的人以詞彙為閱讀單位。

（二）受試者閱讀理策略的比較

Gagne（1993）認為閱讀理解最高層次的歷程，它包含了「安排目標」、「選擇策略」、「查核目標」、「補救」等四種歷程；Palincsar 與 Brown（1984）提出閱讀理解策略包含摘取大意、自問自答、澄清疑慮與預測內文等四項。此單元問卷設計係以上述的理論為依據，藉此問卷比較受試者實驗組與對照組閱讀理解策略的差異。

表九 受試者閱讀理解策略運用的比較

1. 閱讀文章時，你通常如何記住新詞呢？		
選項	實驗組	對照組
反覆練習	50%	62.5%
利用圖片學習	0%	0%
利用字卡學習	37.5%	37.5%
造句練習	12.5%	0%
其他	0%	0%
2. 你平常閱讀文章時，遇到不懂的地方，你會反覆回頭再讀嗎？		
總是會	25%	12.5%
經常會	50%	50%
偶爾會	12.5%	37.5%
從來不會	12.5%	0%
其他	0%	0%
3. 你閱讀文章時，習慣摘取每一段的大意嗎？		
總是會	0%	0%
經常會	12.5%	37.5%
偶爾會	37.5%	62.5%
從來不會	50%	25%
其他	0%	0%
4. 你閱讀文章時，習慣根據已經讀過的部分，預測還沒讀的部分嗎？		
總是會	25%	75%
經常會	62.5%	25%
偶爾會	12.5%	0%
從來不會	0%	0%
其他	0%	0%

5. 你閱讀文章時，習慣將讀過的內容在腦海中整理成問題問自己嗎？		
總是會	0%	12.5%
經常會	0%	25%
偶爾會	50%	50%
從來不會	37.5%	12.5%
其他	12.5%	0%

資料分析小結：

【1】Yussen (1985) 認為，「後設記憶」是指面對兩種策略時，思索使用何種策略可以幫助記憶一系列的單字；「後設理解」則是考慮外界所輸入的訊息是否理解；「後設注意」則是指閱讀者試著觀察某件事物時思考在何種情況下不會分心。問題 1 以及問題 2 中對照組有大多數的人會透過反覆練習記住新詞，實驗組也有 50% 的學生會利用反覆練習的策略記住新詞，因此，說明了受試學生多數認為反覆練習以及利用字卡(兩組在這個選項上均占 37.5%) 是記住新詞最佳策略。而經常會回頭讀看不懂的地方之比例，兩組均為 50%，說明兩組學生都能透過後設理解、回頭再讀的策略加強對文章的理解。

【2】摘取大意與由已知預測文章未知部分的策略，對照組有大多數的學生經常會運用。實驗組僅有少數的學生會運用摘取大意的策略，不過，實驗組大部分的學生都經常使用已知部分預測文章未知的部分，說明實驗組的學生於摘取大意策略的運用需要加強。至於，題 5 總結文章內容提出問題問自己的策略，兩組均有半數學生偶而會運用此策略，實驗組甚至有 37.5% 的學生從來不會使用此策略閱讀文章。

【3】總結上述受試者兩組學生的策略運用的差異，發現在短期記憶、後設記憶及後設理解的運用上，兩組學生的差異不大。在摘取大意、自問自答及預測內文等閱讀理解策略運用上，實驗組應針對摘取大意及自問自答的策略加強練習。此項差異將做為階段二策略教學當中教學內容設計的依據。

(三) 受試者影響閱讀資料閱讀理解策略之比較

一般而言，閱讀理解策略的運用，除了學生本身的學習態度、學習動機與個別差異、閱讀時閱讀單位與認知層次的差異外，還包括閱讀資料因素的影響。

以下是受試者有關閱讀資料的調查結果與討論：

表十 閱讀資料的調查結果

1. 你平日喜歡閱讀哪一類的文章？		
選項	實驗組	對照組
故事體裁的文章	62.5%	37.5%
短一點的散文	12.5%	0%
童詩	12.5%	0%
有附圖片或插圖的文章	0%	0%
兒童刊物或報紙	0%	0%
我喜歡挑戰難的文章，內容長短都可以	12.5%	50%
都喜歡，議論文體的文章也喜歡	0%	12.5%
2. 你比較習慣哪一種書寫（或印刷）方式的文章？		

直式的	0%	0%
橫式的	62.5%	25%
質的、橫的都可以	37.5%	75%
其他	0%	0%
3. 有注音符號的文章對你在了解文章意義上有幫助嗎？		
有	12.5%	37.5%
沒有	12.5%	0%
不一定	75%	62.5%
其他	0%	0%
4. 有圖片或插圖的文章對你在了解文章的意義尚有幫助嗎？		
有	25%	37.5%
沒有	25%	50%
不一定	37.5%	12.5%
其他	0%	0%
5. 有標點符號的文章對你在了解文章意義上有幫助嗎？		
有	75%	87.5%
沒有	12.5%	0%
不一定	12.5%	12.5%
其他	0%	0%

(四) 實驗組閱讀習慣與母語干擾現象調查

因為研究對象是認知發展不穩定的兒童且中文並非研究對象的母語，因此，閱讀時他們腦海中策略的運用的活動，比起母語使用者的對照組更形複雜；舉凡文化因素、閱讀態度、閱讀習慣與母語干擾現象都有可能成為閱讀理解時的助力或障礙。

前面有關兒童認知發展的文獻探討提過，兒童學習第二語一般較不受文化背景、民族認同與情緒的干擾，且母語對於說與聽的干擾也比對讀與寫的干擾來的小。亦即兒童可以毫無外國口音的說中文，是因為受其背景因素干擾不大；而在閱讀策略調查發現，實驗組將閱讀韓文的習慣，不自覺的運用於中文閱讀習慣上，是母語的影響？抑或閱讀習慣使然？以下問卷將針對這兩方面分析調查的結果。

1. 實驗組閱讀習慣調查

表十一 實驗組閱讀習慣調查

1. 你平常有閱讀中文課外讀物的習慣嗎？		
選項	男生人數	女生人數
總是會	1	0
經常	1	0
偶而	1	1
從來沒有	2	2
其他	0	0
2. 你會看課外讀物的原因是什麼？		
自己想看	1	1
中文老師指定要看	0	0
父母要求	3	1
同學都在看，我也跟著看	0	0
其他	1	1 (完全不看)
3. 學校中文課除了上課教材外，老師會安排其他的課外閱讀嗎？		
總是會	0	0

經常會	0	0
偶而會	0	0
從來不會	5	3
其他	0	0
4. 你閱讀文章時，通常期待達成什麼目標呢？		
完全理解才行	2	1
大部分理解就可以	3	1
一半理解就可以	0	1
其他	0	0
5. 閱讀完一篇文章或一本書之後，你會跟他人口述這個文章的故事或從文章中所得到的啟發嗎？		
總是會	2	1
經常會	0	0
偶而會	1	0
從來不會	2	2
其他	0	0

【1】從上表資料來看，受試學生自發性閱讀的人數有 4 個，完全不讀的也有 4 個，應家長要求的有 4 個，平日自己想看的有 2 個，完全不看的 2 個。

【2】題 2 與題 3 均顯示學校中文課並未指定閱讀任何課外讀物，歷任老師也沒要求。題 3 閱讀時希望達到完全的理解或大部分理解的學生有 7 個，幾乎是全部的學生均希望大部分了解所閱讀的資料。題 5 有 3 個會對旁人轉述故事，有 4 個學生不會。

【3】由此資料說明了，本研究之研究對象大多數學生本身會主動或因家長要求而閱讀，學校方面目前則沒有任何相關閱讀課程的規劃與引導。此調查中，男女對閱讀所表現出來的態度，依然是男生較為積極；而女生於本研究第一階段對於閱讀的態度，似乎處於比較消極且被動的狀態，不過，此現象到了實驗第一階段第二部分開始逆轉，女生的學習態度與上課表現開始產生變化。

2. 實驗組母語影響中文閱讀的情形調查

表十二 實驗組母語影響中文閱讀的情形調查

1. 你平常怎樣閱讀韓文的文章？		
選項	男生人數	女生人數
一個字一個字讀	0	0
一個句子一個句子讀	4	3
找出每一句的關鍵字	1	0
找出每一段的大意	0	0
其他	0	0
2. 你平常閱讀中文文章的方法和過程與閱讀韓文文章一樣嗎？		
總是一樣	0	1
經常一樣	2	2
偶而一樣	3	0
從來不一樣	0	0
其他	0	0
3. 你平常閱讀中文文章的時候，會受到母語的影響嗎？		
總是會	0	0

經常會	0	0
偶而會	1	1
從來不會	4	2
其他	0	0
4. 你平常閱讀中文文章的時候，受母語影響最多的是什麼？		
句子	2	0
詞彙的順序	3	1
文章內容的風俗習慣	0	0
習慣先以母語懂得意思 再翻成中文	0	1
完全沒影響	0	1
其他	0	0

由上表來看，

【1】實驗組學生閱讀中文的歷程是否與閱讀母語韓文的歷程相似？由題 1 與題 2 可看出，實驗組 8 位同學中，有 7 個人是以一個句子一個句子為單位閱讀韓文文章；7 個人經常或偶而以閱讀韓文的方法閱讀中文，1 個人總是以相同的方法閱讀中文與韓文文章。

【2】閱讀中文文章時受母語影響的情形，有 6 個人回答從來不受母語影響，有 2 人偶而受母語影響。而進一步受母語影響的層面為何？回答經常受詞彙順序（詞序）影響的有 4 個，受句子影響的有 2 個，習慣先以母語翻譯意思的有 1 個，從來不受影響的 1 個。

【3】年紀小的兒童閱讀時受文化、風俗習慣等背景因素影響較小。較不受文化背景影響的另一個因素，與本研究之研究對象，除了有 2 個是

6 歲以後才來台灣，其餘 6 個都有與當地學童一樣，同在台灣出生成長的背景。

【4】經常受詞彙順序影響的原因，經訪談發現，與其母語漢字背景有關。受訪學生表示，韓文中有一些漢字詞或四字格，有些與中文排列的順序不同，有些詞序與漢字都一樣，意思卻不一樣甚至相反。

【5】研究者觀察

根據研究者的觀察，本研究之實驗組兒童，男生語言轉碼的現象較女生來的頻繁，研究初期男生參與的動機也較女生來的積極。受母語影響的層面以詞序及韓文中的漢字所產生的干擾最常見。

表十三 觀察紀錄 3

研究者 - - 教師觀察	評論
<p>有一天中午，AM8 (Peter) 的母親和哥哥替他送飯到學校，AM8 (Peter) 的父母都是韓國人，哥哥和他都是在台灣出生成長的。他的母親會說一點兒中文，言談間夾雜著濃濃的外國口音。哥哥目前是台灣的大學四年級學生，他的中文絲毫沒有腔調相當流利，言談間用詞譴字文雅，偶而還會俏皮的夾雜些台語詞進入中文的流行語，而在場</p>	<p>中文夾用台語之「混碼」(code-mixing) 現象：言談轉碼表達族群認同、幽默與親切</p>

<p>的學生（即本研究對象）居然也都聽的懂，大家笑成一團。</p> <p>AM8(Peter)的母親和哥哥離開後，我發現他與哥哥年紀懸殊，於是問他：「他是你的親生哥哥嗎？」</p> <p>AM8(Peter)反問我兩次：「什麼？」轉頭向身旁的 AF5 (Lily) 求救。</p> <p>AF5 (Lily) 以韓文對他嘰哩咕嚕的說了些什麼，AM8 (Peter) 恍然大悟的對我說：「喔，他是我的『直接哥哥』。」這會兒換我一頭霧水了。</p> <p>原來在韓文以漢字書寫方式呈現的「直接哥哥」就是中文「親生哥哥」的意思，因為 AM8 (Peter) 誤會親生哥哥是「親戚生的哥哥」，又韓國習慣稱比自己年紀大的同輩男性或女性為「某某哥哥」或「某某姊姊」，因此他不確定我指的親生哥哥究竟是他猜的哪一個？</p>	<p>第一語 (L1) 過渡到第二語 (L2) : 「中介語」¹² 的出現？</p>
<p>課堂上討論到目前台灣風行的流行語與青少年之間的流行密碼，我問：「最近台灣很流行韓劇，有誰知</p>	<p>流行語詞彙與閱讀資料的關係：涉及閱讀者文化背景與成長經驗</p>

¹² 魯健驥 (1984) 定義中介語：中介語指的是由於學習外語的人在學習過程中對於目的語的規律所做的不正確的歸納與推論而產生的一個語言系統，這個語言系統既不同於學習者的母語，又區別於他所學的目的語。

<p>道對於這股流行，台灣媒體把它取名叫做什麼？」學生七嘴八舌表達意見，但是沒一個是正確答案。我提示詞綴的規律，並舉飆車族、上班族、歐化、西化等「名詞加固定語詞」所形成的詞彙，並引導同學從流行語創意的特質 - - 幽默、諧音的特質去猜.....，</p> <p>「老師，我知道...我知道了...叫『韓族』」AM1 (David) 力排眾議給了這樣的回答。看到我不置可否的表情，全班哄堂大笑，接著什麼韓化、韓風、韓子、韓頭.....舉凡他們想的到的詞綴紛紛出籠。</p> <p>「是『韓流』，取寒流的諧音，代表一股潮流的意思」我公佈答案之後，AM3 (Simon) AM1 (David) AM2 (Kevin) 不甘心，他們認為「韓風」也可以，因為和「寒風」諧音嘛！接著討論聲浪四起，我提醒他們不妨下課後再討論或找別班同學一起研究。果然下課後這個議題引起走廊一陣小小騷動。</p>	<p>類化 - - 靈活運用詞綴規律</p> <p>自我設問回答：有助歸納釐清議題</p>
<p>上課教導如何抓出篇章的要旨，我</p>	

<p>舉前陣子風靡台灣的韓劇「藍色生死戀」為例，並要看過的同學在五句話之內告訴我這齣戲主要的內容、男女主角的姓名與彼此的關係、最後結局、劇中人物的下場等。搶著回答的都是女生，第一個 AF5 (Lily) 用了將近五分鐘還交代不清劇情，第二個 AF4 (Angela) 不等我指定回答就跳出來補充說明，雖然比第一個簡潔多了，不過我仍不滿意；AF7 (Amy) 接著又說，我仍不滿意。最後我要 AF5 (Lily) 總結她及其他兩個女生的意思，在五句話以內再回答一遍，這次，她做到了。</p> <p>我又問：「劇中的女主角『恩熙』，韓文發音怎麼說？」</p> <p>AF5 (Lily):「am @\$%*....」</p> <p>「什麼？am chung?」</p> <p>「不是啦！是 am @#\$*...」</p> <p>「m...?韓文太難，老師發不出來那個音，你再說清楚一點？」.....，</p> <p>「老師，就是英文 so 的發音啦，發 so 的音就對了，你說說看？」</p>	<p>舉例：貼近受試者的生活經驗/符合兒童的認知</p> <p>責任回歸：師生問答式引導，最終教師需將學習責任交回學生身上。</p> <p>教與學角色交互轉換</p> <p>反覆練習：澄清疑慮</p> <p>學習經驗遷移/合作 - - 解決問題</p>
---	--

<p>AM3 (Simon) 跳到講台前面，在黑板上寫下英文「so」，一邊指導我發音。</p> <p>「am so！」</p> <p>「答對了！老師好棒喔！」</p> <p>「你才棒呢！懂得用我們共同會的語言教老師」</p> <p>被稱讚的 AM3 (Simon) 高興的跳回座位。原本調皮好動的他，接下來的幾堂課異常的配合，常缺交作業又迷糊的他，居然從未忘了帶上課講義，家長配合在家協助輔導單也只缺了 1 次沒簽名。</p>	<p>讚美：學習「增強」效果</p>
---	--------------------

第四節 策略教學程序

一、教學內容設計

本研究教學內容乃依據下列幾項文獻架構與調查結果所設計：

1. 依據 Gagne (1993) 等人所產數關於閱讀理解歷程之字義理解及推論理解兩個成分。
2. Palincsar 與 Brown (1984) 提出閱讀理解策略包含摘取大意、自問自答、澄清疑慮與預測內文等四項。

3. 依據閱讀理解策略（含閱讀單位與認知層次）調查，實驗組與對照組差異最大的理解策略做為設計教學內容之方向，如：從上下文猜文義、摘取文章大意、從字的偏旁或部首識字、針對已讀文章提問題問自己。
4. 綜合參考葉德明（1998）、信世昌（2001）與吳曉露（1990）有關中文閱讀理解歷程中關於識字與理解兩部分所做的相關研究做為課程內容之依據，如：由字的形義偏旁識字、合成詞、詞綴的規律、反轉詞的教學原則、斷詞、斷句、難句長句的閱讀策略、抓出段落大意協助理解篇章等。

二、教學內容與教學目標

本研究教學內容將閱讀理解策略分為閱讀的單位與認知層次兩個方向，內容包含閱讀理解的成分：識字與理解兩部分。其中識字部分又包括解碼及字義的理解，理解部分包含推論的理解與理解的監控。

表十四 閱讀理解策略教學內容與目標

日期	教學內容	教學目標 (理解策略)
第一週	字的策略 (1): 形義偏旁識字	字義的理解/聯想延伸
	詞的策略 (1): 合成詞/斷詞	字義的理解/以詞彙為閱讀單位
第二週	句子策略 (1): 斷句/標點符號/長句壓縮	推論的理解/整合歸納
	篇章策略 (1): 段落大意摘要	摘取大意/理解監控
第一次學習測驗	整合字彙的接觸 (解碼與字義的理解)、推論的理解、理解監控	檢驗閱讀理解策略運用情形
第三週	字的策略 (2): 部首識字策略	字義的理解/聯想延伸
	詞的策略 (2): 詞綴/反轉詞規律	字義的理解/歸納
第四週	句子策略 (2): 難句找關鍵字詞	推論的理解
	篇章策略 (2): 總結文義, 設計問題問自己	自問自答/理解監控
第二次學習測驗	整合字彙的接觸 (解碼與字義的理解)、推論的理解、理解監控	檢驗閱讀理解策略運用情形