

課文本位閱讀策略教學對原住民國小學童 閱讀理解與詞彙理解的影響

陸怡琮

本研究的目的是檢視課文本位閱讀教學模式對原住民學童閱讀理解與詞彙理解的影響，並了解師生對教學成效的看法。研究採準實驗設計，在國語課中實施三個學期融入多重閱讀策略的實驗教學。研究對象為三所排灣族國小 25 位四年級學童為實驗組，另二所排灣族國小 31 位學童為對照組。實驗組接受課文本位閱讀教學，對照組接受一般國語教學。教學開始前一學期期末與實驗教學的三個學期期末，兩組學生皆接受閱讀理解與詞彙理解的評量，第三學期期末實驗組學生填答回饋單，教師參與回饋會議。結果顯示，在排除教學前的差異後，兩組原住民學生在四下期末的閱讀理解無差異，但實驗組在五年級兩個學期末的閱讀理解皆顯著優於對照組。實驗組在四下與五下學期末的詞彙理解都明顯較對照組為佳，但在五上兩組間的差異未達顯著。實驗組師生都對教學成效抱持相當正面的看法。

關鍵字：原住民學童、詞彙理解、課文本位閱讀教學、閱讀理解、閱讀策略

作者現職：國立屏東大學教育學系副教授

通訊作者：陸怡琮，e-mail: ichung@mail.nptu.edu.tw

壹、背景與目的

原住民學生長期以來有學業表現低落的現象（巫有鎰，1999；劉乃綸、林俊瑩，2017；譚光鼎，2012）。此學習落差被認為可能來自於語言、文化與社經地位的差異（孔淑萱、白芸凌、蘇宜芬、吳昭容，2012；巫有鎰，1999；陳淑麗、曾世杰、洪儷瑜，2006；譚光鼎、林明芳，2002）。原住民族獨特的語言與文化使得原住民學童進入學校教育後，需要面對與自身文化、認知型態、生活經驗迥異的課程、教學與評量（譚光鼎、林明芳，2002），語言與文化先備知識的缺乏造成學習困難。另外，由於原住民學生家庭為低收入戶或中低收入戶的比例偏高（原住民族委員會，2019），學習資源不足且欠缺成人對學習的協助與互動，這也阻礙了學習（陳淑麗等人，2006）。

閱讀理解是各領域學習的基礎，學生要能讀懂各學科領域的文本，才能從中理解概念與獲取知識。因此，原住民學生在中文讀寫能力的學習落差，特別值得關注。許多研究皆發現原住民學生在國語文學業成就落後於一般漢族學生，例如巫有鎰（1999）對臺東縣五年級原住民學童的研究、趙曼姣和趙曼寧（2012）對臺東縣國三學生的分析、林淑敏（2000）對南投縣信義鄉五年級原住民學生的調查，都有類似發現。

閱讀這項複雜的認知活動包含識字和理解兩個歷程，理解歷程又可分為字面理解、推論理解、理解監控等成分（Gagné, 1985）。原住民學童的閱讀能力在哪些閱讀成份較弱？現有研究雖不多，但能提供一些線索。陳淑麗和洪儷瑜（2011）發現，花東地區偏遠小校學童的識字表現遠低於臺灣的常模，由於花東地區偏遠小校有很高比例的原住民學生，可推論花東原住民學生的識字量低於全國常模。孔淑萱、洪儷瑜、吳昭容（2012）在北部偏遠地區的調查發現，泰雅族學生在識字、聽覺理解和閱讀理解上都顯著低於偏遠地區的漢族學生。然而，這些研究並未控制學生家庭的社經地位，因此所發現的族群間學業落差可能來自於社經差異。孔淑萱等人（2011）以社經地位相同、皆屬最低等級的泰雅族與漢族七年級學生為對象，結果發現泰雅族學生在識字能力與漢族同儕及全國常模皆無差異，在閱讀理解上雖低於全國常模，但與漢族同儕無差異，在聽力理解上則不僅低於全國常模，也不如漢族同儕。從閱讀理解與聽覺理解的子成分來看，泰雅族學生只在複雜度最高的短文閱讀理解與需要推論的聽覺理解題上顯著低於同社經地位的漢族學生。換言之，排除了社經地位的影響後，原住民學童在閱讀上的主要困難來自理解，特別是需要推論的高層次理解。

閱讀理解策略教學是促進學生閱讀理解的重要解方。所謂閱讀理解策略是指讀者為達成文意理解的目標，而有意識地採取的作法（陸怡琮，2019；Afflerbach, Pearson, & Paris, 2008）。在閱讀歷程中運用閱讀理解策略，可以讓讀

者有效連結文本前後訊息的語意關係及連結文本訊息與先備知識，以促進對文章意義的理解（曾玉村，2017）。雖然許多學生無法自然地發展出閱讀策略（Wharton-McDonald & Swiger, 2009），但閱讀策略是可教的，且能有效提升閱讀理解（謝進昌，2015；Duke & Pearson, 2002）。國際閱讀評比的資料也顯示，教師越早或越常教學生閱讀理解策略，該國學生的閱讀素養表現就越好（陳明蕾，2018）。

為了推動將閱讀策略教學引進國小課室教學，教育部課文本位閱讀教學人才培育計畫發展了「課文本位閱讀教學」模式（Text-based Approach to Reading Instruction, TARI）（柯華葳，2020）。此模式以學校使用的教科書為文本，將閱讀策略教學融入既有的語文教學中。此作法有別於研究常見的獨立式策略教學課程，無需額外的授課時間與文本，藉由減輕教學負荷來提高教師採用閱讀策略教學的可能性。策略教學採取漸進釋放學習責任的作法，從教師明確示範策略的執行步驟開始，然後以師生共作、小組合作的方式，讓學生逐漸具備獨立執行策略的能力（陳明蕾，2018）。

透過各種 TARI 師資培育的作法（如：發展示範教案、辦理初階、進階教師研習、設置亮點學校與基地學校等），課文本位閱讀策略教學逐漸在全國各地國小推展開來（Hung & Chen, 2017；Lu, Yeh, Huang, & Guo, 2017）。目前有關此教學模式成效的證據不多，且多為採行動研究法的未出版學位論文（游靜秋，2016；屠淑玲，2017），難以推論教學成效。只有陳明蕾（2018）採準實驗法，以嘉義市二所國小三到五年級共 16 個班級的學生為對象，檢視為期一年的 TARI 對閱讀能力與策略使用覺知的影響，結果發現 TARI 有助提升四、五年級學生的閱讀理解和五年級學生的詞彙理解與策略使用覺知。然此教學模式是否也能促進原住民學生閱讀能力？本研究目的即以三個學期的教學時間，檢視在原住民學校國語課實施 TARI 對於原住民學生閱讀理解與詞彙理解的影響，並透過學生和教師回饋來了解師生對 TARI 教學成效的主觀感受。

貳、文獻探討

一、閱讀策略教學

優讀者者在閱讀時會主動且彈性地採取各種方法來促進理解（Pressley & Afflerbach, 1995），這些能促進理解的閱讀策略包括：確認閱讀目標、瀏覽文本、依據目標選擇性地讀、連結文本訊息與先備知識、反覆重讀主要概念、形成摘要、詮釋與評估文本、思考文本概念的應用、自我提問、監控並調理解狀況等（陸怡琮，2019；Almasi & Hart, 2011）。許多研究嘗試發展各種策略教學模

主題文章

組，將這些策略教給弱讀者。這些策略教學多是針對單一策略，採獨立式課程，以數週時間快速完成教學。曾被測試且確認有效的策略包含：引發先備知識、預測、自我提問、形成心像、摘要、辨識文章結構等。學生不僅可以學會使用這些策略，且學會後對閱讀理解有明顯提升（Duke & Pearson, 2002；National Reading Panel, 2000；Pressley, 2000）。這顯示閱讀策略是可教且有助益的。

然而，後續研究顯示，短暫的獨立式策略教學對閱讀理解的促進效果不僅無法維持，也不易遷移到新的閱讀情境（Pressley, 2000）。Almasi & Hart（2011）指出，可能是因為這些研究只聚焦在教「特定策略」，而不是教學生「策略性地運用策略」。讀者要能策略性地使用策略，不只要會有效執行策略的程序，還要能考量文本的特性、閱讀目的與閱讀工作的要求，選出有助達成目標的閱讀策略。這樣的教學需要較長時間，針對多重策略，引導學生思考並決定使用各個策略的時機，也就是教導「策略運用的自我調整」（Pressley, 2002）。

交互教學法（reciprocal teaching）是教導多重閱讀策略頗具成效的教學法。其做法是採取師生輪流擔任執行策略的教師角色，在一次次的閱讀經驗中讓學生逐漸負擔越來越多的學習責任，學會在閱讀中有系統的使用預測、提問、澄清和摘要四個策略來幫助理解（Palincsar & Brown, 1984）。研究發現交互教學法可有效提升摘要或自我提問等策略運用能力，也能促進閱讀理解，特別是當以明示教學教導這四個理解策略時（Duke & Pearson, 2002；National Reading Panel, 2000；Pressley, 2000）。據此 Duffy et al.（1987）指出閱讀理解策略教學可採漸進釋責直接教學法，也就是先由教師說明策略的意義、目的與做法並以放聲思考示範策略的執行，接著進行師生共作，學生在閱讀中練習策略，教師視需要提供進一步的解釋與示範，隨著學生能力的增長，逐漸減少教師鷹架協助，直到學生能獨立執行策略為止。Duffy 等人（1987）以此教學模式在美國三年級語文課實施一學年後發現，實驗組學生在標準化閱讀測驗表現顯著優於控制組。

另一個多重策略教學模式為交流式策略教學（transactional strategy instruction, TSI）。此模式強調在課室中透過教師、學生與文本的交流，教導學生使用一系列理解策略（如放聲思考、形成心像、摘要、預測、自我提問、澄清、文章結構分析、尋找觀點、連結文本與個人經驗、與其他文本連結、回應文章觀點、氣氛或情緒等）來詮釋文本意義（Duke & Pearson, 2002；Pressley, 1998）。TSI 理解策略的教導是教師先對策略進行放聲思考明示教學，再由學生於閱讀各種文本的情境中練習策略的選擇與使用。此教學模式並不像交互教學法提供一套既定的策略使用流程，學生必須學習如何評估閱讀工作的要求以選擇並運用適當的策略。以準實驗法檢視在語文課室中長期實施（如一年）TSI 的研究結果顯示，比起接受一般教學的學生，接受 TSI 的學生在閱讀中使用較

多策略，閱讀後記得更多文章內容，且在標準化閱讀理解測驗表現也較佳（Pressley, 2002）。針對多重策略教學，National Reading Panel（2000）報告指出，有充分證據支持其有效性，且此教學特別適用於真實的課室教學，師生可透過閱讀策略的使用，就文本意義進行互動與交流。

二、課室中的閱讀策略教學

雖然理解策略教學的研究一再指出閱讀策略是可教且有助益的，但不論國內外的研究都發現，在真實的課室中，卻少有教師將閱讀策略的明示指導納入日常語文教學（柯華葳，2011；Durkin, 1978-79；Pressley, Wharton-McDonald, Mistretta, & Echevarria, 1998）。課室內理解教學的主要做法多是使用學習單或測驗要求學生在讀後回答問題、做摘要、找出文本中讓人困惑的地方、提出問題或根據先備知識做預測，教師再針對答案給予回饋（Durkin, 1978-79；Pressley et al., 1998），或是以教師講授、強調標準答案的方式說明文本意義（柯華葳，2011），但未以示範、解釋與引導等明示教導的作法，指導學生如何在閱讀中運用理解策略對文意理解進行自我調整，也缺乏多重策略運用的指導（Ness, 2011）。

教師很少在課室中採用閱讀策略教學，可能是因為教師不熟悉各種閱讀策略，對指導閱讀策略運用沒有信心，或因閱讀策略教學並未被納入既有的語文教材中（陳明蕾，2018；Ness, 2011）。因此，若能提供教師一套可在課室內操作的教學模式，並透過有效的教師培訓協助教師熟悉閱讀策略與閱讀策略教學，應能增加課室中的閱讀策略教學。

三、課文本位閱讀教學模式

TARI 正是為促進在課室中使用閱讀策略教學而發展的本土閱讀教學模式。此模式的催生源自教育部（2008）「悅讀 101－國民中小學提升閱讀計畫」，為回應臺灣學生在 2006 年首次參加「國際學生能力評量計畫」（Programme for International Students Assessment, PISA）和「國際閱讀素養計畫」（Progress of International Reading Literacy Study, PIRLS）的表現，該計畫除持續以往政策，補助學校圖書和閱讀活動外，還新增「推動閱讀策略教學」。此工作項目透過進行教學實驗、設置師資人才培育中心、發展師培教材、辦理初階、進階、磨課師師培研習、設置亮點與基地學校等作法來執行（柯華葳，2020）。「課文本位閱讀教學」模式即是為發展師資培育教材，由一群國內閱讀學者根據國內外閱讀理論與實徵證據，發展出的閱讀理解策略架構與適用於臺灣學校情境的教學模式（柯華葳，2020）。

此模式根據閱讀認知歷程與國內外閱讀策略研究，將國小閱讀策略教學分

主題文章

為字詞策略與篇章理解策略兩部分。字詞策略包含利用部件和組字規則識字的「識字」策略、運用同義詞、反義詞和由有相同詞素的語詞來推論詞意的「詞彙擴展」策略、以及利用上下文脈絡推論詞意的「由文推詞意」策略。篇章理解策略則包含四個成份：找出並組織主要概念的「大意」策略、連貫前後文與先備知識的「推論」策略、對文章內容與意義進行自問自答的「自我提問」策略、理解狀態進行監控與調整的「理解監控」策略。大意、推論與自我提問成份又都再細分為幾種不同的策略做法，例如大意策略分為「重述故事」、「刪除歸納主題句」與「文章結構找大意」三種方法。TARI 參考兒童閱讀策略發展的研究證據，對每一個策略作法的適用年級提出建議，因而形成「閱讀理解策略成份與年級對照表」(柯華葳，2020；課文本位閱讀理解教學研發團隊，2012)。

參考此對照表，教師可根據學生能力與經驗，選擇適合任教年級的理解策略，以一課學習一個新策略的原則，在國語課中以課文教導學生策略的使用。「課文本位」的做法，讓閱讀策略教學可以融入國語課程中，比起獨立的閱讀策略課程，它不用額外的教學時間與教材，藉由減輕教師備課與授課的負擔，大幅增加此模式在教學現場實施的可能性。TARI 教學採明示教導，首先教師以放聲思考示範如何使用該策略，接著透過師生共作、小組合作等方式，逐漸將學習的責任轉移給學生，直到學生能獨立執行策略為止(陳明蕾，2018)。每個策略的學習都需要經過多課的教學，待該策略的使用較為穩固後，才會再導入另一個新策略的教學。藉由長期且有系統的教學，逐漸增加學生能用以自主閱讀的閱讀策略。

另外，師資培訓是推展此模式的重要配套(柯華葳，2020)。由於閱讀策略教學並非國小職前教育必修課程，現職教師對其並不熟悉，因此必須提供相關培訓課程，協助教師深度了解閱讀策略教學，TARI 模式才能在教學現場生根。「悅讀 101 計畫」即透過在全國分四區設立的師資人才培育中心，辦理初階與進階的師培研習以及設置由閱讀專家專責輔導的亮點與基地學校，以輔助國小教師的閱讀教學專業成長(柯華葳，2020)。

探討 TARI 模式的實徵研究並不多，期刊論文只有陳明蕾(2018)一篇。該研究以嘉義市兩所國小三到五年級共 439 位學生為對象，進行兩學期的準實驗教學。結果顯示，一年的 TARI 教學能明確提升五年級學生閱讀理解、詞彙理解及閱讀策略使用；四年級學生的閱讀理解雖在教學後有提升，但教學未能促進詞彙理解或閱讀策略使用；三年級學生則只在情意面向的主觀覺知有所提升。此研究的結果顯示 TARI 對一般學生的教學成效與年級有關，隨著學生年級的增高，TARI 在閱讀理解、詞彙理解和策略使用的效果越加明顯。

另有兩篇碩士論文，皆以行動研究法探討 TARI 的教學歷程。游靜秋(2016)

記錄在一個國小二年級班級實施 TARI 所遭遇到的困難與學生的學習情形，屠淑玲（2017）則以自己為對象，觀察、記錄、分析在四年級國語課進行推論策略教學，教師從分析文本、設計教學活動、到實施教學的歷程中所面臨的困境及專業成長。這兩篇研究的結果說明了教師在進行 TARI 教學時可能遭遇的困難、解決的途徑與經歷的專業成長。

參、研究方法

一、研究設計

本研究採準實驗法，研究設計如表 1 所示。自變項為教學法，實驗組進行為期三個學期在國語課中融入策略教學的 TARI，控制組則依據教學指引進行一般國語教學。依變項為閱讀理解與詞彙理解，分別在進行教學的三個學期期末，對所有學生實施國小閱讀理解測驗和詞彙成長測驗。為排除兩組學生在教學前的閱讀能力差異，以教學開始前一學期期末之國小閱讀理解測驗和詞彙成長測驗得分進行統計控制。

表 1 研究設計

處理階段	前測	實驗處理 1	後測 1	實驗處理 2	後測 2	實驗處理 3	後測 3
學期	四上	四下	四下	五上	五上	五下	五下
實驗組	O ₁	X ₁	O ₃	X ₃	O ₅	X ₅	O ₇
控制組	O ₂	X ₂	O ₄	X ₄	O ₆	X ₆	O ₈

註：O₁、O₂：實驗教學開始前，四上學期末，兩組學生均接受前測，「國小閱讀理解測驗 A 版」和「詞彙成長測驗 A2」。

X₁、X₃、X₅：實驗組在四下、五上、五下三個學期國語課中實施融入閱讀策略的 TARI。

X₂、X₄、X₆：對照組依據教學指引，實施一般的國語教學。

O₃、O₄：四下學期末，兩組學生均接受後測 1，「國小閱讀理解測驗 B 版」和「詞彙成長測驗 A4」。

O₅、O₆：五上學期末，兩組學生均接受後測 2，「國小閱讀理解測驗 A 版」和「詞彙成長測驗 A2」。

O₇、O₈：五下學期末，兩組學生均接受後測 3，「國小閱讀理解測驗 B 版」和「詞彙成長測驗 A4」。

二、研究對象

主題文章

透過到校說明研究流程與研究倫理程序的說明會，本研究招募三所屏東縣排灣族部落國小四年級學生與導師參與為期一年半的實驗教學，另招募二所鄰近實驗組學校的排灣族國小四年級師生作為對照組。這些學校距離屏東市都在 30 - 50 分鐘車程內，除了一所對照組學校的四年級有 2 班，其餘學校皆只有 1 班。在排除特殊生與家長不同意參與的學生後，實驗組三個班級分別有 11、7 和 7 位排灣族學生，總計 25 人，其中男生 16 人，女生 9 人；對照組二所學校的三個班級則分別有 11、13 和 7 位排灣族學生，總計 31 人，其中男生 21 人，女生 10 人。所有參與研究的教師與學生家長皆簽署知情同意書。兩組學生在教學開始前一學期期末，於陸怡琮（2017a）「國小識字量測驗」的平均識字量分別為實驗組 1523 字（ $SD = 432.16$ ）和對照組 1607 字（ $SD = 584.04$ ）， t 考驗顯示兩組間無差異（ $t(54.87) = -.62, p > .05$ ）。

在第一學期實驗教學結束後，學生升上五年級，三個實驗班級的導師只有一位持續帶原班，另兩班的導師都有更替，因此參與教學實驗的教師總計有 5 位。這些教師中有 3 位正式教師、2 位代理教師，其中只有 1 位教師熟悉閱讀策略教學，曾參與過閱讀教學研究計畫，會嘗試將閱讀策略教學納入國語教學，其他 4 位教師參與研究前皆是依循教學指引進行國語教學，沒參加過閱讀策略相關研習，對此教學相當陌生。

三、研究工具

（一）國小閱讀理解測驗

此測驗為本研究所編製。測驗有 A 和 B 二版本，每個版本包含四篇文章與 35 題測驗題。文章修改自舊版四至六年級國小國語課文，文體包含故事體和說明體。題目包括選擇題和開放題兩種題型，測量「尋找和回憶」、「整合和解釋」及「批判和評鑑」三種理解歷程。每答對一題得 1 分，總分 35 分。

將閱讀理解分為三個閱讀歷程的做法，乃參考美國「國家教育發展評量」（National Assessment of Educational Progress，簡稱 NAEP）的閱讀評量架構（National Assessment Governing Board, 2008）。這三個歷程不只符合閱讀歷程理論的看法及實徵研究的發現（林怡君、張麗麗、陸怡琮，2013），也與「十二年國民基本教育課程綱要—國語文領域」國小階段所臚列的閱讀學習表現相呼應，例如「尋找和回憶」歷程可對應到「了解文本中的重要訊息與觀點」（5-I-4）、「找出句子和段落明示的因果關係，理解文本內容」（5-I-7）、「掌握句子和段落的意義與主要概念」（5-II-4）、「大量閱讀多元文本，辨識文本中議題的訊息或觀點」（5-III-11）；「整合和解釋」歷程可對應「擷取大意」（5-II-6）、「找出文本觀點與支持觀點的理由」（5-II-7）、「推論文本隱含的因果訊息或觀點」（5-III-8）；「批判和評鑑」歷程則可對應「提出自己的觀點，評述文本的內

容」(5-III-7)。

試題初稿完成後，以高屏地區 169 位四至六年級學生進行預試，所得結果經項目分析，兩個試題版本各選取出 35 題為正式試題。然後再以分層隨機抽樣方式選取高雄、屏東地區不同規模學校的四至六年級學生 1039 人進行正式施測。以此建立的兩個版本試題難度分別為 .64 和 .67，鑑別度則為 .42 和 .40。信效度方面，兩版本間的相關為 .73，兩版本與本研究自編之識字量測驗間的相關介於 .61 - .68，與本研究自編之流暢性測驗的相關介於 .52 - .58，與詞彙成長測驗（洪儷瑜、陳心怡、陳柏熹、陳秀芬，2014）的相關介於 .68 - .75。

（二）詞彙成長測驗

此測驗為洪儷瑜等人（2014）所編製。針對國小四至六年級，每個年級各有 8 個版本，本研究選用適用四年級的 A2、A4 版本。每個版本的題目皆包含三選一的選擇題 36 題，及用來檢核學生是否亂答的檢驗題 1 題。檢驗題不計分，其餘題目每答對一題得 1 分，共 36 分。學生答對題數，參考測驗提供的常模，轉換為能力值，為介於正負 5 之間的標準分數。在內部一致性信度方面，四、五、六年級各複本間的相關介於 .75 - .90 之間；在折半信度方面，各年級各複本間的相關介於 .73 - .89 之間。在效標效度上，此測驗與閱讀理解成長測驗的相關介於 .61 - .98 間。

（三）學生回饋單

此回饋單為本研究自編，用以了解實驗組學生對策略與策略教學的看法。內容包含對策略與對自己成長情形的看法等。以四點量表作答，共有 16 題。

（四）教師回饋會議記錄

第三學期課程結束後，本研究召集實驗組教師，以小組會議形式，請教師分享對學生學習策略的觀察與學生接受策略教學後在語文能力的成長情形。會議過程全程錄音、錄影，會議結束後將教師發言轉譯為逐字稿，並將每位教師發言內容進行歸類與編碼，三位教師的發言分別以 TA、TB、TC 編碼。

四、教學處理

兩組皆以學校所選國語教科書版本的課文為教材，進行每週五節的國語課。

（一）實驗組

實驗組進行融入閱讀策略的 TARI。在一年半的實驗教學中，教導的閱讀策略包含：理解監控、摘要－刪除法、自我提問、文章結構等四項。在課程中，

主題文章

以這些策略的教學取代或修正原有教學流程，例如以理解監控找不懂並解決不懂字詞的策略進行詞彙教學，以摘要－刪除法或文章結構找大意進行大意教學，以理解監控找不懂並解決不懂句子或段落及自我提問進行課文深究。為減輕師生負荷，每個學期只導入一至兩種新策略，並在新課文中持續練習先前學過的策略，漸進地引導學生熟悉這些閱讀策略的運用。各學期的新、舊策略見表 2。這些策略的選擇都是經過研究者與實驗組教師討論，選出對於解決當下學生語文學習困難較有幫助的策略。導入一個新策略的時機也都透過討論，在學生已能掌握先前策略的基本作法後才進行。

表 2 實驗組在各學期新導入與持續練習的策略

	新策略	持續練習的策略
學期 1 (四下)	理解監控（解決字詞不懂） 摘要（刪除法）	無
學期 2 (五上)	理解監控（解決句子不懂）、 自我提問	理解監控（解決字詞不懂）、 摘要（刪除法）
學期 3 (五下)	摘要（文章結構）	理解監控、摘要（刪除法）、 自我提問

各策略的教學皆採漸進釋責直接教學法，經由教師說明與示範、教師引導練習、學生小組練習、學生獨立練習的程序，逐步地將策略教給學生。由於各校使用的國語課本版本不同、學生學習情形差異且有各種不同因素（如學校籌辦大型活動、學生赴外地參加比賽或表演等）會影響教學規劃與進度，難以使用共同版教案，因此教學規劃交由各班教師自行排定。本研究主要透過教師訓練工作坊，協助教師進行文本分析，判斷哪些課文適合進行哪些策略，然後交由教師自行根據教學現場狀況，決定要在哪些課次融入哪些策略教學，並根據班上學生的學習需求決定教學階段（教師示範、師生共做、小組練習還是獨立練習）。各班每學期每個策略都至少融入 6 課的策略教學。附錄一呈現的是實驗組在實驗後期融入了多個策略的教案示例。

為確保實驗組教師的教學符合 TARI 模式，本研究定期檢核各班的教學錄影資料，同時教師在教師訓練工作坊中報告的教學概況、遭遇的問題、學生反應和表現，也會用來查核並確保教師的教學符合 TARI 模式。

（二）控制組

控制組維持原本的國語科教學做法，依照教學指引的建議，進行生字詞、

內容深究、形式深究、大意教學等教學。

五、程序

(一) 教師訓練工作坊

由於多數實驗組教師對閱讀策略教學非常陌生，本研究透過教師訓練工作坊提供參與教師長期且即時的教學支持與鷹架協助。自教學實驗前的寒假開始，利用週三進修時間，實施每學期 6 次，每次 2-3 小時，三個學期總計進行了 19 次的教師訓練工作坊。在工作坊中，研究者與數位 TARI 種子教師組成的團隊逐一介紹各閱讀策略，每項策略皆透過教學演示、策略講解、專家教師教學實務分享、策略實作練習、課程共備等做法，協助教師了解如何在語文課中實施閱讀策略教學，然後教師回到課室中實際進行教學，並完成課後省思，再回到工作坊分享教學發現與省思，並得到教師同儕與專家回饋。當教師自覺已能掌握該策略的教學步驟，也覺得學生已熟悉其基本程序後，才會透過討論決定要導入的下一個策略，然後開始另一個策略教學的專業發展歷程。換言之，在一年半的實驗教學期間，工作坊協助實驗組教師逐漸加深、加廣閱讀策略教學的專業知能。

(二) 教學實驗

在 2017 年 12 月（學生四上期末）先對兩組學生實施閱讀理解和詞彙理解的前測。然後自 2018 年 2 月（四下）開始為期三個學期的實驗教學；實驗組接受國語課融入閱讀策略的 TARI，控制組進行一般的國語教學。兩組教學皆由班級導師擔任。每個學期末都對兩組學生實施閱讀理解和詞彙理解的後測。第三個學期教學結束後（五下），實驗組學生填答學生回饋單，實驗組教師則參與教師回饋會議的討論。

肆、結果

一、對閱讀理解的影響

表 3 呈現兩組學生在教學實驗過程的四個學期中，理解總分與閱讀歷程得分的平均數與標準差。針對四年級上學期前測分數進行的 t 考驗結果顯示，兩組學生在理解總分和三個閱讀歷程得分都沒有顯著差異（總分 $t(55) = -.24, p > .05$ ；尋找和回憶 $t(55) = .26, p > .05$ ；整合和解釋 $t(55) = -1.26, p > .05$ ；批判和評鑑 $t(55) = .97, p > .05$ ）。經過第一個學期（四下）的實驗教學後，教學效果並不理想（見圖 1）。以四上得分為共變數、四下得分為依變數的共變數

主題文章

分析結果顯示，在排除前測的差異後，兩組學生在四下的閱讀理解總分與閱讀歷程得分皆沒有顯著差異（理解總分 $F(1,54) = .03, MSE = 25.99, p > .05$ ；尋找和回憶 $F(1,54) = .03, MSE = 7.98, p > .05$ ；整合和解釋 $F(1,54) = .23, MSE = 6.41, p > .05$ ；批判和評鑑 $F(1,54) = .31, MSE = 1.44, p > .05$ ）。

表 3 實驗組 ($N=25$) 和對照組 ($N=32$) 在理解總分、閱讀歷程得分和詞彙理解的描述性統計

	組別	前測(四上)		學期 1(四下)		學期 2(五上)		學期 2(五下)	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
理解	實驗	12.52	6.64	12.92	6.34	15.44	7.05	15.68	6.91
總分	對照	12.91	5.40	12.88	5.53	12.34	5.70	12.53	4.73
尋找和	實驗	6.36	3.17	5.36	2.86	7.68	3.78	7.00	2.94
回憶	對照	6.16	2.78	5.44	2.99	6.07	3.55	5.72	2.53
整合和	實驗	4.92	2.87	6.04	2.94	6.20	3.01	6.56	3.29
解釋	對照	5.84	2.67	6.19	2.83	5.28	2.29	5.66	2.59
批判和	實驗	1.24	1.30	1.52	1.33	1.56	1.39	2.12	1.64
評鑑	對照	.91	1.28	1.25	1.16	1.00	.84	1.16	1.08
詞彙	實驗	.014	.712	.218	.834	.546	.598	.761	.808
理解	對照	.017	.717	-.128	.579	.310	.732	.373	.771

註：詞彙理解分數為能力值，介於正負 5 之間。

實驗教學持續進行一年後，兩組學生在五上閱讀理解開始顯現差異，見圖 1。以四上的前測得分為共變數、教學組為自變數、五上得分為依變數的共變數分析結果顯示，排除理解總分前測的差異後，兩組學生在理解總分上有顯著差異 ($F(1, 54) = 5.39, MSE = 28.65, p < .05, \eta^2 = .091$)，由調整後平均數可知，實驗組(調整後平均數 = 15.57, $SE = 1.07$)顯著優於對照組(調整後平均數 = 12.25, $SE = .95$)。而在閱讀歷程表現上，共變數分析結果顯示，在排除了四上的閱讀歷程前測分數後，兩組學生在五上的「整合和解釋」得分有顯著差異 ($F(1, 54) = 5.22, MSE = 5.04, p < .05, \eta^2 = .088$)，由調整後平均數來看，實驗組(調整後平均數 = 6.46, $SE = .45$)在這項閱讀歷程表現上優於對照組(調整後平均數 = 5.08, $SE = .40$)。另一方面，兩組學生在五上的「尋找和回憶」「批判與評鑑」得分則未發現顯著差異(尋找和回憶 $F(1, 54) = 2.81, MSE = 11.52, p > .05$ ；批

判與評鑑 $F(1, 54) = 2.69, MSE = 1.15, p > .05$)。

最後在實驗教學進行第三個學期（五下），共變數分析結果顯示，在排除了四上前測的得分後，兩組學生在理解總分與「批判和評鑑」歷程有顯著差異（理解總分 $F(1, 54) = 6.31, MSE = 24.82, p < .05, \eta^2 = .105$ ，批判和評鑑 $F(1, 54) = 5.98, MSE = 1.70, p < .05, \eta^2 = .100$ ）。由調整後平均數可知，實驗組在五下的理解總分與「批判與評鑑」歷程上的表現優於對照組（理解總分：實驗組調整後平均數 = 15.79, $SE = 1.00$ ，對照組調整後平均數 = 12.45, $SE = .88$ ；批判和評鑑：實驗組調整後平均數 = 2.06, $SE = .26$ ，對照組調整後平均數 = 1.20, $SE = .23$ ），但在「尋找和回憶」及「整合和解釋」兩個歷程上，兩組的差異則都未達顯著水準（尋找和回憶 $F(1, 54) = 3.15, MSE = 6.56, p > .05$ ；整合和解釋 $F(1, 54) = 3.42, MSE = 7.03, p > .05$ ）。

二、對詞彙理解的影響

兩組學生在前測與三個學期後測詞彙理解的平均數與標準差見表 3。獨立樣本 t 檢定結果顯示，在教學前的四上，兩組學生在詞彙理解上並無顯著差異（ $t(54) = -.02, p > .05$ ）。經過一學期的TARI，排除四上詞彙理解的共變數分析顯示，兩組學生在四下的詞彙理解上呈現顯著差異（ $F(1, 53) = 5.98, MSE = .281, p < .05, \eta^2 = .101$ ）。由調整後平均數來看，實驗組的詞彙理解（調整後平均數 = .22, $SE = .11$ ）優於對照組（調整後平均數 = -.13, $SE = .10$ ）。由於詞彙理解能力值介於正負 5 之間，而對照組學生在四下的平均能力值為 -.128，因而此處對照組的調整後平均數為負值。到了五上，共變數分析結果顯示，在排除四上的差異後，兩組學生的詞彙理解並無明顯差異（ $F(1, 53) = 3.31, MSE = .239, p > .05$ ）。但在五下，在排除四上的差異後，兩組學生再度呈現顯著的詞彙理解差異（ $F(1, 53) = 5.73, MSE = .369, p < .05, \eta^2 = .098$ ），實驗組的調整後平均數（調整後平均數 = .76, $SE = .12$ ）優於對照組（調整後平均數 = .37, $SE = .11$ ）。兩組學生在三個學期的詞彙理解差異情形見圖 1。

主題文章

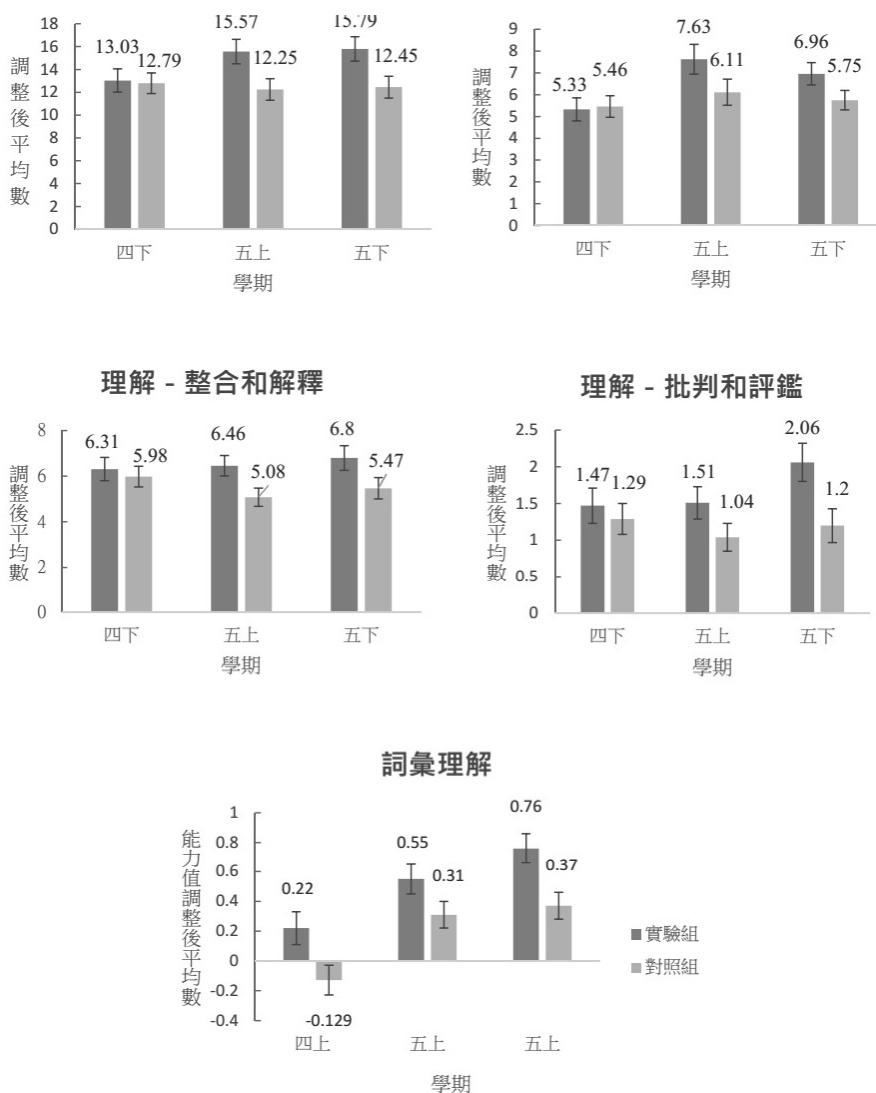


圖1 兩組學生在三個學期理解總分、理解歷程和詞彙理解的調整後平均數比較（誤差線為標準誤）

註：能力值介於正負 5 之間

三、學生與教師對教學成效的看法

綜觀教學結束後實驗組學生填寫的教學回饋單（表 4），各題的平均值都大於 3，顯示學生對閱讀策略的學習成效有相當正向的看法。由學生看法的分

課文本位閱讀策略教學對原住民國小學童閱讀理解與詞彙理解的影響

配來看，有超過九成的學生表示自己知道如何找不懂的語詞或句子，超過八成學生表示自己知道怎麼猜測不懂句子的意思、使用刪除法找段落大意、找出文章意義段、判斷列舉結構與提問「在一句裡」、「在多句裡」和「作者與我」的問題來幫助自己讀懂文章。有超過七成的學生表示自己知道如何猜測不懂字詞的意思。這顯示多數實驗組學生主觀認為自己學會了所教的策略，但值得注意的是每項策略都還是有學生仍自認不知道怎麼進行。

學生們對於學習這些閱讀策略的成效也抱持正面看法，約九成左右的學生同意學會這些方法對讀懂文章很有幫助，也覺得自己在學了這些方法後更知道如何讀懂一篇文章、閱讀能力也因此有進步。超過七成與八成的學生表示自己曾嘗試把這些方法運用到其他科目的學習與課外閱讀上。學習這些策略似乎也促進了閱讀興趣，超過七成的學生認為學了閱讀策略後，自己更喜歡閱讀了。

表4 實驗組學生在教學結束後對策略使用與閱讀成長看法 (N=25)

	非常同意	同意	不同意	非常不同意	平均值
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	
1. 我知道怎麼在文章中「找不懂的語詞」。	14 (56)	9 (36)	1 (4)	1 (4)	3.44
2. 我知道怎麼在文章中「找不懂的句子」。	13 (52)	10 (40)	1 (4)	1 (4)	3.40
3. 遇到不懂的字或詞，我知道怎麼猜出它的意思。	14 (56)	5 (20)	4 (16)	2 (8)	3.24
4. 遇到不懂的句子，我知道怎麼猜出它的意思。	10 (40)	12 (48)	0 (0)	3 (12)	3.16
5. 我會使用「刪除法」找段落大意。	13 (52)	9 (36)	2 (8)	1 (4)	3.36
6. 我會找出文章裡的意義段。	14 (56)	6 (24)	4 (16)	1 (4)	3.32
7. 我能判斷文章的列舉結構。	11 (44)	9 (36)	3 (12)	2 (8)	3.16
8. 我會問「在一句裡」的問題來幫助自己讀懂文章。	13 (52)	9 (36)	1 (4)	2 (8)	3.32

主題文章

表4 實驗組學生在教學結束後對策略使用與閱讀成長看法 (N=25) (續)

	非常 同意	同意	不同 意	非常 不同意	平均 值
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	
9. 我會問「在多句裡」的問題來幫助自己讀懂文章。	12 (48)	9 (36)	2 (8)	2 (8)	3.24
10. 會問「作者與我」的問題來幫助自己讀懂文章。	11 (44)	11 (44)	1 (4)	2 (8)	3.24
11. 學到的這些方法對我讀懂文章很有幫助。	10 (40)	12 (48)	0 (0)	3 (12)	3.16
12. 我有試著把國語課學到的這些方法運用在其他科目上。	9 (36)	9 (36)	5 (20)	2 (8)	3.00
13. 我有試著把國語課學到的這些方法運用在課外閱讀上。	11 (44)	10 (40)	2 (8)	2 (8)	3.20
14. 學了這些方法，我覺得自己更知道如何讀懂一篇文章了。	12 (48)	11 (44)	1 (4)	1 (4)	3.36
15. 學了這些方法，我覺得自己的閱讀能力進步了。	14 (56)	8 (32)	2 (8)	1 (4)	3.40
16. 學了這些方法，我覺得自己更喜歡閱讀了	12 (48)	7 (28)	5 (20)	1 (4)	3.20

實驗組教師在教師回饋會議中也提出了對學生改變的觀察。教師們一致地指出，學生在閱讀能力上最大的改變，是在遇到閱讀困難時，變得有意願且有能力與方法去嘗試解決：

「看不懂文章時，會嘗試以不同的策略去理解」(TB)；

「學生比較能處理自己遇到的閱讀困難，會想要自己解決不懂的問題，並且也有能力解決遇到的困難」(TC)；

「遇到不懂字詞，漸漸有能力自行採用各種策略來進行閱讀理解」(TA)。

另外，老師們也指出學生在學習了閱讀策略後，在閱讀能力上的成長：

「閱讀速度變快，閱讀不偏食，能接受包羅萬象的文本」(TB)；

「較容易列出文章的重點」(TC)；

「慢慢感覺到刪除法的好處，漸漸會嘗試動腦摘大意」(TB)；

「能運用閱讀策略在文本閱讀上，閱讀能力較之前提升」(TA)。

伍、討論

TARI 以教科書的文本為教材，在國語課融入多重閱讀策略教學，教導學生如何有效運用各種理解策略以促進文意理解。以往研究顯示 TARI 對於提升四年級以上一般學童的閱讀能力頗具成效(陳明蕾, 2018)。本研究以屏東縣四年級原住民學童為對象，結果發現，雖然在實施一學期後，實驗組與對照組的閱讀理解沒有明顯差異，但實驗組在第二學期期末理解總分和「整合和解釋」歷程及第三學期期末理解總分和「批判和評鑑」歷程都顯著優於對照組，且多數學生認為自己學會了所教的策略，學生自己與其教師也都對學生能力的成長有所覺察。此發現顯示 TARI 對於提升偏鄉弱勢原住民學童的閱讀理解具有相當成效，值得在原住民學校推廣，以縮減原住民學童在國語文的學習落差。

TARI 之所以能提升閱讀理解，與其具備以下幾點特色有關。第一，此模式教導多重閱讀理解策略。文獻指出教導多重策略比單一策略來得有效，因為閱讀需要能整合並彈性使用許多不同策略以達成理解的目的(National Reading Panel, 2000)。本研究中為期三個學期的 TARI 模式所導入的理解策略包含：理解監控(找出與解決不懂的語詞和句子、段落)、摘要(刪除找段落大意和文章結構找全文大意)和自我提問(自問自答在一句裡、在多句裡和作者與我的問題)。藉由在語文課室中選擇與使用這些策略的教學歷程，教師可引導學生就字面、推論和評論層次對文本意義進行深度互動，因而促成較高階的閱讀理解(National Reading Panel, 2000)。本研究發現 TARI 教學對促進字面理解的「尋找與回憶」歷程沒有明顯效果，但能顯著提升第二學期「整合與解釋」歷程和第三學期「批判和評鑑」歷程，恰可支持此一看法。

第二，TARI 模式強調策略選擇須考量學生認知與閱讀的發展(陳明蕾, 2018; 課文本位閱讀理解教學研發團隊, 2012)。本研究中 TARI 教導的閱讀策略皆是在考量學生學習需求，並參考 TARI 對策略適用年級的建議後所做出的選擇。因此這些策略難度適中，位於學生的「近側發展區」，是可透過教師的鷹架支持與協助而學會的，進而能促進閱讀理解。

第三，TARI 採取明示性漸進釋責的策略教學模式，先由教師明確地示範策略執行步驟與使用時機，學生再於教師提供的鷹架協助下練習策略的選擇與使用，直到學生能獨立使用為止。國內外研究都顯示，此教學模式能有效教導

主題文章

閱讀策略，進而促進閱讀理解（陸怡琮，2011；陳明蕾，2018；Duffy et al., 1987；Palincsar & Brwon, 1984），本研究的結果再一次支持此教學模式的有效性。

本研究中策略教學的成效可能也與教師專業知識的成長有關。以往研究顯示，包含教學實踐、實務社群與教學省思三個成分的建構式教師專業發展模式，可促進教師閱讀策略教學知能的成長（陸怡琮，2017b）。在實驗教學開始前，本研究多數實驗組教師對策略教學完全陌生，本研究採用建構式教師專業發展模式進行教師訓練，透過教學設計和實施、在實務社群中與專家、同儕教師合作與對話、對教學不斷回顧與省思等作法，協助教師發展有關閱讀策略教學的陳述性、程序性和條件性知識。從學生的成長資料來看，實驗教學確實能有效促進原住民學生的詞彙與閱讀理解，顯見教師訓練工作坊有一定的成效。另外值得一提的是，在教學第一個學期結束後，因為升上五年級，三個實驗班級中有二班經歷了導師更替，因此在第二個學期初出現學生比教師還要熟悉閱讀策略的窘境。本研究透過在教師訓練工作坊的專業協助，幫助兩位新加入的教師盡快了解並掌握策略教學的理念與做法。在此情形下實驗組學生的閱讀理解還能在該學期持續成長，顯示此教師專業發展模式能有效協助缺乏策略教學先備知識的教師，掌握策略教學重點並協助學生學習。由此來看，以持續的教師訓練工作坊協助教師發展閱讀策略教學的專業，會是在學校層級推動 TARI 時，因應教師缺乏相關教學知識或是教師變動時的重要配套。

以往單一策略教學的研究或是教導多重策略但有既定執行程序的交互教學法的研究，大多進行約 20 節左右可見到閱讀理解效果（沈欣怡、蘇宜芬，2011；陸怡琮，2011；Pressley, 2002），但採行 TSI 模式（Collins, 1991；Brown, Pressley, Van Meter, & Schuder, 1996）或 TARI 模式（陳明蕾，2018）的研究，因為是在語文課室中進行策略教學，預期需要較長時間才能看到成效，因而多選擇在更長時間的教學後進行成效檢測。本研究藉由在實驗期間每個學期末進行閱讀能力評量，發現兩組學生在教學第一個學期末的閱讀理解並沒有差異，但在第二和第三個學期末，實驗組在閱讀理解上顯著優於控制組，這顯示在課室中以 TARI 模式進行多重策略教學，需要一年的時間才能看見閱讀理解的成效。這可能是因為在本研究中實驗組教師並未逐課進行策略教學，而是根據課文特性或教學現場因素決定要在哪些課次實施。由於策略教學較不密集且策略是逐一導入的，在第一個學期末學生可用的閱讀策略還很有限且不夠熟練，因此未見閱讀理解成效。但到第二和第三個學期，學生學到的策略種類與策略熟練度都持續增加，在閱讀中能夠彈性選擇與使用的閱讀策略也越多，閱讀理解的成效因而明顯。

雖然本研究中主要教導的是理解監控、摘要、自我提問等理解策略，但結果顯示 TARI 對促進詞彙理解也有明顯效果。實驗組學生在第一和第三學期末

的詞彙表現都顯著優於對照組，在第二學期兩組間差異的差異雖不明顯，但接近 .05 顯著水準 ($p = .074$)。這可能是因為三個實驗班級都將「理解監控—找不懂語詞」做法納入生字詞教學，學生先自行找出不懂的語詞，並嘗試用析詞釋義、上下文推詞意等策略來推測詞意，最後教師才針對特別需要深入說明的語詞進行講授式教學。這些解決語詞不懂的方法都屬於有效的詞彙策略（課文本位閱讀理解教學研發團隊，2012），熟悉這些詞彙策略讓學生在遇到陌生詞彙時能設法自行理解其意義，因而能習得更多的詞彙。

本研究以閱讀策略教學為處方，整體而言發現 TARI 能促進原住民學童閱讀理解與詞彙能力，但有少數學生在回饋單中仍表示自己沒有學會所教的各種策略，也認為學會這些方法對自己讀懂文章沒有幫助，因此，未來研究可進一步檢視此模式對不同能力原住民學生的成效，進而針對在策略學習上卡關的原住民學生發展適性的差異化教學，以協助他們發展自主閱讀所需的策略運用能力。其次，本研究發現課文本位閱讀教學能提升原住民學童的閱讀理解，未來研究可探討此模式是否對其他學習弱勢群體（如：學習扶助學生）同樣有效，以做為國語文補救教學是否採用此模式的依據。第三，本研究蒐集到四個不同時間點的測量資料，未來研究可考慮以階層線性模式（Hierarchical Linear Modeling, HLM）瞭解學生進步幅度（進步斜率）的差異，以進一步探究教學成效的個別差異。

在解讀本研究結果時須注意兩項限制。首先，本研究採取多重閱讀策略的介入，並交由授課教師自行設計將策略融入語文課的教學，從嚴謹的實驗設計角度來看，此作法可能存在著許多不易控制的干擾變項，因而難以確認教學介入和教學效果間的因果關係。第二，本研究採用二種版本的閱讀理解與詞彙測驗隔次施測，企圖避免記憶效果。此作法或許能消除大部分的記憶效果，但不可否認地，練習效果仍然存在。

致謝

本研究感謝所有參與實驗教學的排灣族國小之學校行政團隊、教師與小朋友，因為他們的全力協助，教學實施與資料蒐集才得以完成，也感謝科技部第三期「原住民科學教育計畫」的經費支持（計畫編號：MOST 106-2511-S-153-009 -MY4）。

參考文獻

- 孔淑萱、白芸凌、蘇宜芬、吳昭容（2012）。偏遠地區泰雅族與漢族中學生中文識讀能力之分析。**當代教育研究季刊**，**20** (2)，135-169。
- 孔淑萱、洪儷瑜、吳昭容（2011）。影響不同弱勢族群學生識讀能力相關因素之研究—以偏遠地區漢族與泰雅族國中生為對象。載於淡江大學彙編，**2011年弱勢學生增能教育學術研討會論文集**。臺北市：淡江大學。
- 巫有鎰（1999）。影響國小學生學業成就的因果機制—以臺北市和臺東縣作比較。**教育研究集刊**，**43**，213-242。
- 沈欣怡、蘇宜芬（2011）。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。**教育心理學報**，**43**，337-356。
- 林怡君、張麗麗、陸怡琮（2013）。Rasch 模式建構國小高年級閱讀理解測驗。**教育心理學報**，**45**(1)，38-60。
- 林淑敏（2000）。**南投縣信義鄉國小五年級原住民學童國語文能力之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺中師範學院國民教育研究所，臺中市。
- 柯華葳（2011）。語文課與閱讀能力的培養。**教育研究月刊**，**210**，5-14。
- 柯華葳（2020）。臺灣閱讀策略教學政策與執行。**教育科學研究期刊**，**65** (1)，93-114。
- 洪儷瑜、陳心怡、陳柏熹、陳秀芬（2014）。**詞彙成長測驗**。臺北市：中國行為科學社。
- 原住民族委員會（2019）。**107 學年度原住民族教育調查統計**。臺北市：原住民族委員會。
- 教育部（2008）。**悅讀 101—國民中小學提升閱讀計畫**。臺北市：作者。
- 陸怡琮（2011）。摘要策略教學對提升國小五年級學童摘要能力與閱讀理解的成效。**教育科學研究期刊**，**56** (3)，91-118。
- 陸怡琮（2017a）。**提昇原住民學童科學閱讀能力之研究**。科技部專題研究計畫成果報告（編號：NSC 102-2511-S-153 -007 -MY4），未出版。
- 陸怡琮（2017b）。促進國小教師摘要策略教學的專業發展。**師資培育與教師專業發展期刊**，**10** (2)，59-80。
- 陸怡琮（2019）。國語文閱讀理解與閱讀策略教學。載於黃秀霜等主編，**樂在閱讀教學：文本分析與理解策略應用**（頁 85-104）。臺北市：心理。
- 陳明蕾（2018）。課文本位閱讀策略教學對國小學童閱讀表現與策略使用覺知情形之影響。**教育心理學報**，**49** (4)，581-609。
- 屠淑玲（2017）。**發展四年級國語課課文本位的推論策略教學之行動研究**（未

- 出版之碩士論文)。國立清華大學中國文學系碩士班，新竹市。
- 陳淑麗、洪儷瑜 (2011)。花東地區學生識字量的特性：小型學校—弱勢中的弱勢。 **教育心理學報**， **43**， 205-226。
- 陳淑麗、曾世杰、洪儷瑜 (2006)。原住民國語文低成就學童文化與經驗本位補救教學成效之研究。 **師大學報：教育類**， **51(2)**， 147-171。
- 曾玉村 (2017)。總論：閱讀理解的認知歷程與策略教學。載於柯華葳主編， **閱讀理解策略教學** (頁 1-22)。臺北市：心理。
- 游靜秋 (2016)。 **國小課文本位閱讀理解教學之研究—以新北市某國小二年級學童為例** (未出版之碩士論文)。臺北市立大學學習與媒材設計學系課程與教學碩士學位班在職專班，臺北市。
- 劉乃綸、林俊瑩 (2017)。學業成就的族群差異性：以屏東縣國小學生為例。 **教育與多元文化研究**， **15**， 47-81。
- 趙曼姘、趙曼寧 (2012)。影響國三學生語文成績之因素探究。 **教育與社會研究**， **24**， 41-74。
- 課文本位閱讀理解教學研發團隊 (2012)。 **閱讀理解策略成分與年級對照表**。取自 http://pair.nknu.edu.tw/pair_system/Search_index.aspx?PN=Reader。
- 謝進昌 (2015)。有效的中文閱讀理解策略：國內實徵研究之最佳證據整合。 **教育科學研究期刊**， **60 (2)**， 33-77。
- 譚光鼎 (2012)。原住民族教育。載於譚光鼎、游美慧、劉美惠主編， **多元文化教育** (頁 161-204)。臺北市：高等教育。
- 譚光鼎、林明芳 (2002)。原住民學童學習型態的特質—花蓮縣秀林鄉泰雅族學童之探討。 **教育研究集刊**， **48 (2)**， 233-261。
- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, *61*, 364-373.
- Almasi, J.F., & Hart, S. J. (2011). Best practices in omprehension instruction. In L. M. Morrow & L. B. Gambrell (Eds.), *Best practice in literacy instruction* (pp. 250-275). New York, NY: Guilford.
- Brown, R., Pressley, M., Van Meter, P., & Schuder, T. (1996). A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second-grade readers. *Journal of Educational Psychology*, *88*, 18-37.
- Collins, C. (1991). Reading instruction that increases thinking abilities. *Journal of Reading*, *34*, 510-516.
- Duffy, G. G., Roeher, L. R., Sivan, E., Rackliffe, G., Book, C., Meloth, M. S., Vavrus, L. G., Wesselman, R., Putnam, J., & Bassiri, D. (1987). Effects of explaining

主題文章

- the reasoning associated with using reading strategies. *Reading Research Quarterly*, 22, 347-368.
- Duke, N., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. Farstrup & J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed.) (pp. 205-242). Newark, DE: International Reading Association.
- Durkin, D. (1978-79). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 22, 347-368.
- Gagné, E. D. (1985). *The cognitive psychology of school learning*. Boston, MA: Little, Brown and Company.
- Hung, L. Y., & Chen, H.F. (2017). Three-year longitudinal study of reading comprehension in one primary school. In H. W. Ko (Chair), *Promoting textbook base reading comprehension strategy instruction in Taiwan*. Symposium conducted at the meeting of the Asia Reading and Writing Association, Hong Kong.
- Lu, I. C., Yeh, Y.W., Huang, B. C., Guo, Y. C. (2017). A school-University collaboration for the implementation of the Textbook-based Approach to Reading Instruction (TARI). In H. W. Ko (Chair), *Promoting textbook base reading comprehension strategy instruction in Taiwan*. Symposium conducted at the meeting of the Asia Reading and Writing Association, Hong Kong.
- National Assessment Governing Board (2008). *Reading assessment and item specifications for the 2009 National Assessment of Educational Progress*. Washington, DC: American Institutes for Research.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: Report of the national reading panel*. Rockville, MD: NICHD Clearinghouse.
- Ness, M. (2011). Explicit reading comprehension instruction in elementary classrooms: Teacher use of reading comprehension strategies. *Journal of Research in Childhood Education*, 25, 98-117.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- Pressley, M. (1998). Comprehension strategies instruction. In J. Osborn & F. Lehr (Eds.), *Literacy for all: Issues in teaching and learning* (pp.113-133). New York, NY: Guilford.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of?

- In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research, Vol. 3* (pp. 545–561). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. In A. E. Farstrup, & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 291-309). Newark, DE: International Reading Association.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Mistretta, J., & Echevarria, M. (1998). The nature of literacy instruction in ten grade-4/5 classrooms in upstate New York. *Scientific Studies of Reading, 2*, 159-191.
- Wharton-McDonald, R., & Swiger, S. (2009). Developing higher order comprehension in the middle grades. In S. E. Israel & G. G. Duffey (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 510- 530). New York, NY: Routledge.

附錄 實驗組五下教案示例

教材來源	康軒版 第十冊 第八課 動物的尾巴	實施節數	共五節	
學生策略 經驗分析	(一) 學過刪除/歸納/主題句之摘要策略 (二) 認識文章列舉結構 (三) 能理解監控對課文的理解 (四) 學過自我提問策略			
教學目標	1. 能覺察自己不理解的地方，並運用策略解決。 2. 能運用上下文連結推論回答課文內容的提問。 3. 能運用有層次的提問進行自我提問。 4. 能認識譬喻句、設問句。 5. 能應用本課句型「不管是……還是……都……」、「只有……才……」造句。 6. 能依據總分總（描述/列舉）結構進行文章結構分析及寫大意。 7. 能理解本課主旨。			
節次	教學活動名稱	時間	教學資源	評量方式 與備註
第一節	壹、準備活動 ◎預測課文內涵 請學生回想，第三單元名稱是「問題與答案」，前面第七課舞動美麗人生告訴我們什麼主旨？再猜想本課動物的尾巴可能要告訴我們什麼？請學生發表。	5分鐘	第七課課文 第八課課文	參與態度
	貳、發展活動 活動一、理解監控 ——找不懂 請學生閱讀課文，邊讀邊自問「讀懂了嗎？有沒有不懂的地方？」。若遇到不懂的字、詞、句，將之劃記紀錄，並思考可能的解決方法，例如：析詞釋義、重讀、由文推詞義、圖文連結...等。	30分鐘		口語評量
	活動二、找方法：由文推詞義、析辭釋義、圖文連結 (一)不懂之處的提問 請學生在小組中發表透過重讀或析辭釋義，還是不懂的詞彙，試著利用「由文推詞義」在小組中推論出詞意或不懂之處。不懂的句子或段落也在小組中試著利用前後文推論或是連結先備知識推論出句子或段落的意思。 (二)小組發表與教師說明 各組將討論過的詞彙寫在黑板上，若仍有不確		小白板	參與態度 提醒學生將推論的字詞解釋帶回句子中檢查文意是否恰當以檢視解釋是否正確

主題文章

	<p>Q5 為什麼作者以動物的尾巴為寫作的題材呢？</p> <p>Q6 你覺得本文的作者要表達什麼？</p> <p>Q7 本課出現兩句設問句，這兩句問句在文章裡有什麼作用？</p> <p>Q8 如果猴子有魚的尾巴，會有何結果？</p> <p>參、綜合活動</p> <p>◎教師歸納：自我提問時，必須注意問題的「量」與「質」，好問題有助於我們了解文章意義。</p>	5 分鐘		口語評量 參與態度
第三節	<p>壹、準備活動</p> <p>◎小組討論：</p> <p>1. 組員找出課文中的重要句子或喜歡的句子。</p> <p>2. 小組內分享，為什麼喜歡這個句子？重要性在哪裡？</p> <p>貳、發展活動</p> <p>活動一、修辭練習</p> <p>(一) 由小組分享的句子中，歸納出本課使用了譬喻修辭與設問法來描寫句子，請小組說說看，作者使用這兩種修辭方法，讓句子讀起來有什麼感受？在段落裡又有什麼意義？</p> <p>(二) 練習使用譬喻句、設問句造句，並在組內分享。</p> <p>活動二、句型練習</p> <p>(一) 小組討論，選出最重要的句子，並且分析句子中構成句型的連接詞。</p> <p>(二) 練習使用「不管是……還是……都……」、「只有……才……」造句，並在組內分享。</p> <p>活動三、分享與回饋</p> <p>◎請小組選擇優秀的作品呈列在黑板上，請作者朗讀後，他組給予讚美與建議。</p> <p>參、綜合活動</p> <p>◎完成習作句型練習。</p>	5 分鐘 25 分鐘 10 分鐘		
第四、五節	<p>壹、準備活動</p> <p>說一說</p> <p>1. 請學生用自己的話說一說本課主要在說什麼？</p> <p>2. 教師引導學生分析本課是以總分總結構來說明各種動物尾巴的功能。</p>	10 分鐘		

<p>貳、發展活動</p> <p>活動一、自然段分成意義段</p> <p>(一)請學生將文章分成三大段，並在小組討論分析的結果。</p> <p>(二)請小組為每一個意義段命一個小標題，並將結果呈現在黑板，組員分享分析結果與命名的原因。</p> <p>(三)比較各小組的異同，引導學生達成共識。</p> <p>活動二、以文章結構寫大意</p> <p>(一)教師提供本課學習過的序列結構、列舉結構各一篇課文，請學生簡易畫出兩課結構圖，並判斷本課較適合用哪一種結構圖做分析。</p> <p>(二)請小組討論並畫出本課列舉結構圖。</p> <p>(三)學生在文章結構中使用刪除法找出本課大意。</p> <p>(四)小組內分享課文大意並比較組員間的異同。</p> <p>活動三、使用文章結構說大意</p> <p>◎請各組學生在小組內練習使用本課文章結構說大意，並推派一位組員做大班分享。</p> <p>活動四、確認本文主旨</p> <p>◎教師提問:由文章內容可以知道，作者為什麼要寫這篇文章？</p>	<p>60分 鐘</p>	<p>第八課課文單</p> <p>小白板</p>	<p>口語評量</p> <p>參與態度</p> <p>若各組答案不同，應給予機會讓小組表達自己的想法，只要合理就可以維持答案。</p> <p>口語評量</p> <p>參與態度</p> <p>引導學生在分享時說明自己刪除的理由，小組共同討論時，可以執行再次刪除以求大意的精簡。</p> <p>口語評量</p> <p>參與態度</p>
<p>參、綜合活動</p> <p>1.完成習作二---課文架構。</p> <p>2.教師歸納：以文章結構找大意，必須要注意段落間的關係，將自然段分成意義段時，能提供每個意義段小標題，以檢視自己是否理解分段的理由。</p> <p>3.完成習作六---動物的舌頭文章結構分析與閱讀測驗。</p>	<p>10分 鐘</p>	<p>習作</p>	

Examining the Effects of Textbook-based Approach to Reading Instruction on Indigenous Children's Reading and Vocabulary Comprehension

I-Chung Lu

The textbook-based approach to reading instruction (TARI) is an instructional model of teaching multiple strategies in the language arts curriculum. The purpose of this study is to examine the effects of TARI on indigenous children's reading and vocabulary comprehension and to probe students' and teachers' perceptions of TARI. This study adopted a quasi-experimental design. Twenty-five indigenous fourth-graders from three Paiwan elementary schools served as the experimental group, and 31 indigenous fourth-graders from the other two Paiwan schools were assigned to the control group. For three semesters in the language arts classes, the experimental group received TARI and the control group received regular instruction. The students' reading and vocabulary comprehension was assessed a total of four times: once at the end of the semester before the instruction began; one time each at the end of the three semesters during which the experiment was conducted. After the instruction, the students of the experimental group filled out a questionnaire about TARI and their teachers reported perceptions of TARI in a teachers' meeting. The results revealed that, after controlling for the differences in reading comprehension between the two groups before the instruction, the two groups of students were not found to differ in reading comprehension at the end of the second semester in grade 4, but the experimental group performed significantly better than the control group at the end of both semesters in grade 5. Also, the experimental group scored significantly higher in vocabulary comprehension than the control group at the end of second semesters in both grades 4 and 5, while the two groups did not differ in vocabulary comprehension at the end of the first semester in grade 5. Students and teachers of the experimental group held positive perceptions toward TARI.

Keywords: indigenous children, vocabulary, Textbook-based Approach to Reading Instruction (TARI), reading comprehension, reading strategies

課文本位閱讀策略教學對原住民國小學童閱讀理解與詞彙理解的影響

I-Chung Lu, Associate Professor, Department of Education, National Pingtung University

Corresponding Author: I-Chung Lu, e-mail: ichung@mail.nptu.edu.tw

主題文章