

大學說明文讀寫整合教學方案成效評估

陳靖文* 黃秀霜**

本研究在建置「大學說明文讀寫整合教學方案」，並評估此方案與未整合讀寫的教學方案對學生學習說明文讀寫之成效差異。參與研究之對象為兩班大一新生，研究採準實驗研究法之不等組前後測設計。結果顯示：(1)在「語文素養檢測」閱讀與寫作測驗方面，實驗組皆顯著優於控制組，兩組的差異主要表現在批判性文本的閱讀與寫作。(2)在「說明文寫作評量」方面，實驗組在「組織、發展與支持」以及「語言句法與應用能力」表現顯著優於控制組。(3)在「說明文讀寫整合教學回饋問卷」方面，高比例的實驗組學生肯定說明文讀寫整合教學方案對其提升讀寫能力的成效。實驗結果顯示，整合讀寫教學的「大學說明文讀寫整合教學方案」優於未整合讀寫的方案。本文依據上述研究成果加以討論，並針對大學說明文的讀寫教學規劃與未來研究提出建議。

關鍵字：說明文、讀寫整合、批判性說明文本

* 作者現職：私立高苑科技大學通識教育中心副教授

** 作者現職：國立臺南大學教育學系教授

通訊作者：陳靖文，e-mail: tf0072@cc.kyu.edu.tw

壹、緒論

閱讀與寫作一向被視為語文素養的核心，即使網路科技改變了溝通型態，科技社會仍是以文本為主的社會，讀寫能力也仍是充分參與社會的基礎，仍是語文能力訓練的核心（王瓊珠譯，2003）。聯合國教科文組織（UNESCO）在1946年成立時，即確立了讀寫的素養是基本人權之一（UNESCO, 2004）。有鑑於讀寫能力是生活、學習與有效參與公民生活的基本能力，也是國家競爭力的指標之一，因此，在高等教育中，教育部亦持續關注大學生中文語文素養的提升（教育部，2008a、2008b、2013）。

在大學階段，說明文的閱讀與寫作能力是建構大學專業知識的基本工具，因為學生必須閱讀大量以說明文形式書寫的課本、講義或研究報告，作業報告和考試也須以說明文形式產出（Fitzhugh, 2006; Hryniuk-Adamov, 2008; Martino, Morris, & Hoffman, 2001），換言之，各專業學科知識的學習與成長，均須藉由閱讀管道而得以完成與精進（柯華葳等人，2010）。在此階段，學生須從理解和整合訊息的層次閱讀並產出說明文，這對低讀寫能力的大學新鮮人是一個很大的挑戰（Martino et al., 2001）。低讀寫能力的大學生或許具備了理解報紙的技能，但其中許多學生卻在研讀課本時出現困難（Applebee, Langer, & Mulis, 1985），這些學生的困難不在解碼能力的缺乏，而是在閱讀說明文時，無法成功地理解、組織和整合材料（Fitzhugh, 2006; Norris & Hoffman, 1993）。

有鑑於此，國內大學紛紛針對剛升上大學的新鮮人舉辦國語文能力測驗，並為未達及格標準的學生開設輔導或補救課程，以幫助學生在大學中學習並能符合未來職場的需求。近年來，各大學的測驗也慢慢地從傳統的語文測驗轉向閱讀寫作測驗，但在輔導教學部分則尚未有完整的教學方案提出。就閱讀與書寫能力的教學而言，西方學者很早就提出閱讀與寫作應該一起學習（Applebee, 1979; Tierney & Shanahan, 1991），研究也顯示，因為閱讀與寫作依賴相似的知識表徵、認知歷程和脈絡及脈絡限制（Brunton, 2009; Deford, 1994; Fitzgerald & Shanahan, 2000; Tierney & Shanahan, 1991），因此讀寫的整合教學確實能提供跨素養之增強效果（Hawes, 2013）。

承上理念，本研究有鑑於確實有必要因應學生學習大學課程與為未來職涯準備的需求，故參酌目前國內外讀寫的相關研究，設計兼顧人文性與工具性的讀寫教學方案，並針對學生的學習成效加以評估與探討，目的在協助學生達到對他們來說不熟悉的、專業化的大學新環境的要求（Holschuh & Paulson, 2013），以及為未來的職涯與參與社會做好準備。本研究探討之問題如下：

- 一、大學說明文讀寫整合教學方案之設計為何？
- 二、實施大學說明文讀寫整合教學之後，實驗組與控制組學生在說明文之閱讀表現是否有顯著差異？
- 三、實施大學說明文讀寫整合教學之後，實驗組與控制組學生在說明文之寫作表現是否有顯著差異？

貳、文獻探討

一、說明文的本質與重要性

說明和描寫、敘事與議論，共同構成東、西方散文寫作文體分類的四個基本類型（王萬儀，2010），其中，不管在學術領域或日常生活領域，說明文都是使用得最廣泛的文類。從閱讀和書寫的目的來說，說明文的目的在解釋、描述或告知，主要的訴求是讓人理解（王萬儀，2010；Brooks & Warren, 1979; Richgels, McGee, & Slaton, 1989）；就說明的對象而言，可以是事實、事物、概念等特定主題（柯華葳，2012；Graesser, Singer, & Trabasso, 1994）；就文章結構而言，是具有邏輯性的組織架構，反應文章中的概念以及概念連結的本質（曾祥芹、張復琮，1992；Spiegel & Barufaldi, 1994）；就作者書寫時所採取的立場而言是客觀的（張清榮，1997）；就讀者閱讀時應採取的立場而言，是傳輸的（efferent），聚焦在文本呈現的重要概念（Rosenblatt, 1978; Wang, 2009）。

因為說明文的目的在讓人理解，因此，學生在學習說明文時，必須辨明潛在的目標讀者、掌握解說的邏輯以選擇切合主題解說方式的文體結構、講求足夠的細節以支持主要概念並能適當地運用策略以協助概念的說明與澄清。

在大學階段，就讀者與文本的互動層面而言，說明文本所傳達、溝通和解釋的訊息中，包含較多讀者不熟悉的概念，而且比較少直接和個人經驗相關，所使用的詞彙對讀者來說也比較陌生（Hall, Sabey, & McClellan, 2005; Meyer & Poon, 2001），單就使用的語言層面來說，使用的專門術語包括為專門領域創造的新詞以及與一般用法意義不同的舊詞、使用由動詞或形容詞轉品的名詞，相對而言抽象性較高、文字的訊息密度較高以及透過文法的手段，例如陳述性句子、被動語氣等表現出來的權威性較高（Fang, 2008），這些語言上的特性造成了理解說明文的困難度。此外，讀者對於文體結構缺乏認識與敏感度（Oakhill & Yuill, 1996），迷失在字詞當中，看不到全觀（Dymock, 1998;

Dymock & Nicholson, 1999)，也會造成理解上的困難。

但是在學習階段，比起其他文類，說明文的教學卻是相對缺乏的，在基礎閱讀類型中，說明文體佔的比例很少（陳海泓，2011），甚至有研究指出，準教師對於說明文體結構亦缺乏足夠的知識（Weaver, 2010）。因此，就教學層面而言，精確和系統地直接教學，對於許多學生而言是必要的（Moore, Bean, Birdyshaw, & Rycik, 1999; Pressley, 2002; Sweet & Snow, 2003）。

二、讀寫整合的理論基礎與重要性

閱讀與寫作向來被視為語文能力發展的基礎，大約在兩百年前即是教育的主軸，但在當時，因為閱讀基本上是被當做是接受的（receptive）技能，而寫作則被當做是產出的技能，因此被分開教授（Anderson & Briggs, 2011），但是很早就有學者提出，閱讀與寫作應該被一起看待與學習（Applebee, 1979; Tierney & Shanahan, 1991），因為研究顯示，閱讀與寫作的整合教學確實提供了跨素養之間互相增強的效果（Hawes, 2013），之所以如此，除了兩者都是意義的創作歷程（Calkins, 1994）之外，讀寫共享知識與認知歷程則為讀寫整合提供了理論基礎。

對於讀寫共享知識而言，閱讀和書寫是認知歷程的一系列群集，共同依賴不同語言層次（音素、拼字、語音、語法、語用）的知識表徵，其相關的證據則呈現在閱讀和寫作評量之間的關聯上，目前的相關研究最常使用來證明讀寫關聯的方法是在閱讀與寫作領域各選擇一個變數，將評量結果以統計辨明形態，相關越高，則讀寫使用的知識越相似，從 1930 年代起，各研究呈現的相關約在 .20— .50 之間（Fitzgerald & Shanahan, 2000），Parodi（2007）以 439 個樣本，探究文本理解與文本產出的關聯，發現閱讀與寫作在微觀結構、宏觀結構與上層結構上皆有顯著相關，進一步驗證了 Sadoski 和 Paivio（1994）為閱讀和寫作所提出的雙碼理論，這個模式顯示出讀寫之間的關係是一個相互關聯的歷程圖，使用共同知識當基礎，因而使個體的認知系統沒有過度負荷。每個人在一個領域的發展階段所學到的與他在另一個領域所學到的，在質方面也有所不同（Parodi, 2007）。因此一些形態的教學組合可能使學習更有效率（Fitzgerald & Shanahan, 2000; Parodi, 2007）。

Fitzgerald 和 Shanahan（2000）提出，讀者與書寫者所需掌握的共同知識包括後設知識、關於主旨與內容的領域知識、關於共同的文本特徵的知識以及協商讀寫的程序性知識和技能 4 種基本知識類型。這樣一個共享知識構念的提出，解釋了閱讀和寫作評量之間的中等相關，也反映出閱讀和寫作二者之基礎共同認知資源。因此，研究整合讀寫的教學組合型態，可能可以使得學習更有效率（Duke, Pearson, Strachan, & Billman, 2011; Fitzgerald & Shanahan, 2000）。

而就讀寫共享認知歷程而言，以媒介教學為例，閱讀的認知歷程包括一般工作處理、資訊過濾、命題網絡處理、文字處理以及宏觀結構形成五個認知歷程，寫作的認知歷程包括一般工作處理、網絡處理、文句處理、文字處理、字型處理以及編輯處理（王瓊珠譯，2003），其中，閱讀與寫作的共享歷程成分包括一般工作處理、網絡處理與文字處理，分別對應共享知識的後設知識、關於主旨和內容領域的知識以及關於一般文本特徵的知識。

整體而言，閱讀與寫作依賴同形的知識與相關的心理歷程，藉著共享知識與歷程，提供了認知支持給予彼此，使得教學更有效率，也為讀寫教學提供了整合的理論基礎。

三、讀寫整合教學之現況與需要

近幾十年來，讀寫整合教學研究也儼然成為語文教學的新趨勢，閱讀與寫作共享知識與歷程以達到彼此提升的效果，許多研究亦從教學實踐的角度提供研究數據與具體建議，以做為後續研究的基礎。

首先就讀寫關係的本質而言，Parodi（2007）從篇章和認知觀點的角度來研究讀寫關係的本質，從篇章的理解和產出的表現評量得到對比的資料，以決定在不同文本層次的閱讀和寫作歷程的相互關聯，從4個測驗中評量理解和產出歷程的微觀結構、宏觀結構和上層結構的心理語言變項，結果發現文本結構越抽象，學生成績越低，而且議論文本在所有被分析的心理語言學層次的讀寫間都有正向顯著相關（分別是.57、.68和.79），二者分享相同的以知識為基礎的策略，最高的顯著正相關是在議論文的上層結構（.79），這意味著最強的關聯是在概要的文本結構（schematic text structure），因此建議從局部凝聚資源開始，到不同的文本組織，都應將讀寫一起實踐。

除了讀寫共同關聯標準與評量層次之外，在教學實踐現場另一個重要的問題是教學語言，教師如何以精確的語言來幫助學生建立讀寫共同基礎。Anderson與Briggs（2011）從策略處理的觀點解釋讀寫相互性的教學，提供了精確的語言給予教師使用，以幫助學生在讀寫之間建立共同的基礎，Anderson等認為，當孩子閱讀時，他們會為（for）/和（with）意義（語意學）、結構（句法學）與形音資訊（聲音－字母－詞的型態）而搜尋、監控和自我修正，因此教師明確地教導以幫助學生了解讀寫的相互性是加快學生學習的工具，在教學的過程中，教師要使用可以幫助學生關連讀寫的明確語言，將語言當成鷹架，以支持跟學生之間的互動，並讓學生了解讀寫之間的相互性關係，對於每一個策略歷程，都有相對應的教導閱讀與教導寫作的提問，藉著問題的提出，協助學生思考在不同的讀寫歷程中的重要問題以及問題之間的關聯，藉以呈現讀寫之間的相互性，達到讀寫相互促進的效果。

就國內而言，因應讀寫整合教學研究趨勢，陳鳳如（1999）以國中二、三年級學生為研究對象，採取準實驗研究，探究讀寫整合的寫作歷程模式驗證及教學效果，發現讀寫整合教學在寫作能力、閱讀與寫作的自我覺察與寫作信念上方面，對高、低能力寫作學生均有增進效果。楊裕賢（2011）則探究議論文讀寫整合教學對國小六年級學童之閱讀與寫作能力成效，發現議論文之閱讀與寫作成效之間有顯著相關，且讀寫整合教學方案能有效提升受試者之閱讀與寫作成效。高敬堯（2013）則以大學一年級學生為受試者，探究大學應用文讀寫結合模式的教學成效，發現接受社會建構讀寫結合教學的學生之學習成效，優於接受文本遷移與傳統講述教學的學生之表現。以上三篇論文的研究，都肯定了讀寫整合教學模式對提升學生讀寫能力的成效，惟國內讀寫整合教學的研究尚在起步階段，值得進一步研究探討（柯華蕙，2012）。

參、研究設計與實施

本研究採用準實驗研究法，研究目的在建構與評估「大學說明文讀寫整合教學方案」在提升學生閱讀與寫作表現的成效。以下就研究設計、研究對象、研究工具、實施程序以及資料分析分別說明之。

一、研究設計

本研究採準實驗研究法之「不等組前後測設計」，實驗組與控制組皆接受前測與後測，實驗組並接受「說明文讀寫整合教學方案」之實驗課程。

研究之自變項為「大學說明文讀寫整合教學方案」，依變項為「語文素養檢測」閱讀與寫作測驗以及前後測兩篇說明文寫作在「說明文寫作評量評分量表」之分數表現。為排除無關構念變異，本研究針對實驗教學者、實驗教學時間與實驗學習材料加以控制，並以前測分數為共變項，進行共變數分析，以統計控制，排除學生起點讀寫能力的差異。

二、研究對象

研究對象為兩班男女性別比例接近、變異數同質且閱讀與寫作能力沒有顯著差異的大一新生班為研究對象，隨機分派為實驗組與控制組，由研究者擔任實驗教學教師，配合學校正常上課時段，全程共歷時 14 週，每週三節課，每節課 50 分鐘，進行說明文讀寫整合課程實驗教學。

三、研究工具

本研究所使用之研究工具，包括「說明文閱讀寫作教學教材」、「語文素養檢測」、「說明文寫作評量分量表」以及「說明文讀寫整合教學回饋問卷」，分別說明如下：

(一) 說明文閱讀寫作教學教材與教學方案

為貼近學生的生活經驗，本研究之教材以學生廣泛使用的社群網站「臉書 (facebook)」之動態如何呈現為探討主題，主題定為「臉書演算」。根據 Fitzgerald 與 Shanahan (2000) 所提出的「關鍵標示階段模式」，大一學生在讀寫關鍵標示階段模式上已跨入階段六，應已具備相當的閱讀理解深度與分析、綜合與評論的能力，因此本研究選擇文本之考量有三，首先是文本的立論觀點，為了給予學生不同的討論視角，分別從贊成、反對與中立三個不同的角度選擇文本，文本必須能說明臉書演算的概念與選擇立論的立場，並且能解釋立場與提出支持的證據。其次，文本必須有清晰的結構而且適當地使用線索詞。最後，文本的語言文字使用必須流利且正確。在此三個考量下，共選用了七篇文本，文本字數 1400-2800 不等。

「大學說明文讀寫整合教學方案」的建置設計參考加州州立大學「說明文閱讀寫作課程 (ERWC)」，ERWC 的課程對象是預計升大學而說明文讀寫能力不足的高三學生，目的在提升學生的說明文讀寫能力，以為進入大學學習做準備。由於課程對象與目的與本研究相似，故以之為方案建置之參考依據。方案內容包含「修辭性閱讀」、「將閱讀關聯到寫作」與「修辭性寫作」三個階段，ERWC 的教學方案內容與說明見附錄一。建置「大學說明文讀寫整合教學方案」時，參考 ERWC 的設計，分為三個階段，每一個階段包含一至數個不同歷程，每個歷程又包含數個小單元教學；每個歷程結束後，完成一個作業。舉例而言，「修辭性閱讀」階段包含閱讀前、中、後三個歷程；每個歷程，以閱讀前歷程為例，包含準備閱讀、探索關鍵概念、概讀文本、預測和提問與了解關鍵詞彙等 5 個小單元；5 個小單元教學結束後，完成【產出預測與提問問題】作業。教學方案與作業設計規劃見附錄二。

實驗組與控制組的差別在於實驗組採用讀寫整合的教學方案，包含「修辭性閱讀」、「將閱讀關聯到寫作」與「修辭性寫作」三個階段，閱讀的文本與寫作產出相關，主題皆為「臉書演算」。控制組採用傳統將閱讀與寫作分開教學的形式，除了教學內容只包含「修辭性閱讀」與「修辭性寫作」兩個部分，沒有「將閱讀關聯到寫作」階段之外，閱讀的文本主題為「臉書演算」，寫作主題為「高雄氣爆事件」，閱讀的文本與寫作產出也沒有關聯。

(二) 語文素養檢測

本研究之評量工具採用國立臺中教育大學執行「教育部獎勵大學校院辦理區域教學資源整合分享計畫—語文素養檢測全國性平臺計畫」所建置之「語文素養檢測」，此檢測參考柯華葳等(2010)「公民語文素養指標架構研究」的研究成果，制定語文素養檢測之命題架構，以呼應國際上知名大型測驗如 PISA、PIRLS 等趨勢及我國大學通識國文教育之改革，由於評量對象與內容和本研究相近，故以之做為實驗教學前後測測驗工具之一，以評量學生在實驗課程後之能力提升是否達到大學層次的讀寫能力標準。測驗包括功能性閱讀(10 題單選題)、批判性閱讀(5 題單選題組題)、功能性寫作(2 篇短文)以及批判性寫作(4 篇短文)。

語文素養檢測之寫作測驗，每一份測驗卷皆由兩位教師分別評閱給分。本研究所進行之寫作測驗，分別由研究者與另一位資深閱讀教學教師在參與寫作人員評分訓練後，擔任評分人員，進行寫作測驗之試卷評閱。評閱結果，評分者一致性考驗結果，前測之斯皮爾曼(Spearman)等級相關係數為.989($p < .01$)，後測為.986($p < .01$)。

(三) 說明文寫作評量評分量表

本研究之前後測說明文寫作產出，均以修改自 The California State University (2007) 的「說明文寫作評量評分量表」進行分項評分，透過學生在說明文寫作評量的分項能力表現以了解學生學習後之能力差異，並做為後續教學的參考。說明文寫作評量評分量表分別針對「對主題的回應」、「對於指定閱讀篇章的理解和使用」、「見解的品質與清晰度」、「組織、發展與支持」、「語言的句法與運用能力」與「文字的應用能力」6 個評分指標加以評分，評分方式以六分法加以計分，分為六個能力水準，6 分為最優良的回應，1 分為最不合適的回應。

(四) 說明文讀寫整合教學回饋問卷

本研究之「說明文讀寫整合教學回饋問卷」分為兩個部分，包括學生對學習意見之反應與對讀寫整合教學方案的回饋。第一部分之學習意見反應採五點量表，內容分為認知與情意兩個構面，認知構面探討學生自我評估學習前後對閱讀、將閱讀關連到寫作以及寫作的認知理解；情意構面探討學生對本讀寫整合課程教學的態度反應。第二部分採開放性問題，調查受試學生對本說明文讀寫整合教學方案與教學活動的意見與看法。

(五) 資料分析

本研究所蒐集之語文素養檢測閱讀測驗與寫作測驗前後測表現、說明文寫作評量前後測表現以及說明文讀寫整合教學回饋問卷第一部分之量表得分等資料，分數加以建檔後，以 SPSS 21 軟體進行統計分析，說明如下：

1. 依前、後測，逐一進行描述性統計。

2. 在語文素養檢測部分，先進行組內迴歸係數同質性考驗，再以多變量共變數分析 (MANCOVA)，在排除前測分數的可能影響下，分別探討實驗組、控制組在閱讀與寫作後測得分的差異情形

3. 在說明文寫作評量得分部分，先進行變異數同質性分析考驗，再以獨立樣本 t 檢定考驗實驗組與控制組在說明文寫作評量後測得分的差異情形。

說明文讀寫整合教學回饋問卷的第二部分開放性問題回饋資料則進行閱讀、分類，加以分析討論，並做為後續教學參考。

肆、研究結果與討論

本節將先針對實驗組與控制組在教學前後閱讀能力表現進行分析，再就實驗組與控制組在教學前後寫作能力表現加以探討，最後闡述實驗組學生對「說明文讀寫整合教學回饋問卷」之回饋結果分別說明討論。

一、實驗組與控制組在教學前後閱讀能力表現之分析

「語文素養檢測」閱讀測驗分為功能性閱讀與批判性閱讀，功能性閱讀透過「重點擷取」與「推理整合」，批判性閱讀透過「重點擷取」、「推理整合」與「評估詮釋」等歷程之不同能力層次的評估，來了解學生整體閱讀能力，兩組在閱讀測驗前後測得分之描述統計如表 1：

表 1 兩組在語文素養檢測閱讀測驗前後測之平均數與標準差

閱讀理解 之各向度能力		前後測	控制組 (N = 36)		實驗組 (N = 41)	
			M	SD	M	SD
功 能 性	重點擷取	前測	3.94	.83	4.02	.88
		後測	3.72	1.14	3.83	1.00
閱 讀	推理整合	前測	2.94	1.04	3.34	1.11
		後測	3.47	1.16	3.78	1.08
功 能 性 閱 讀	功能性閱讀 總分	前測	6.89	1.62	7.37	1.56
		後測	7.19	1.82	7.61	1.46
批 判 性	重點擷取	前測	4.14	1.55	4.22	1.42
		後測	3.75	1.52	4.41	1.32
閱 讀	推理整合	前測	3.56	1.42	3.56	1.00
		後測	3.31	.98	3.83	1.05
功 能 性 閱 讀	評估詮釋	前測	4.25	1.51	4.27	1.60
		後測	4.47	1.76	4.73	1.36
批 判 性 閱 讀	批判性閱讀 總分	前測	12.08	3.56	12.05	3.05
		後測	11.53	3.48	12.98	3.00
閱 讀 測 驗 總 分	閱讀測驗總分	前測	18.97	4.59	19.41	3.98
		後測	18.72	4.76	20.58	3.74

表 1 顯示兩組學生的前測總分實驗組略高於控制組 (0.44)，但後測總分則分數差距拉大 (1.86)，在進一步檢定兩組是否有實質差異前，先進行兩組在功能性與批判性閱讀後測得分之迴歸係數同質性檢定，結果顯示功能性與批判性閱讀之各能力指標的 p 值皆大於 .05，各組之單變量檢定的組內迴歸係數同質性考驗結果皆顯示為同質。進一步進行功能性與批判性閱讀後測之變異數同質性考驗，檢定結果，兩組在各個依變項的變異數同質性考驗皆未達顯著水準，兩組在閱讀歷程各項能力的變異程度相同，可進行後續多變量共變數分析。分析結果如表 2：

表 2 兩組在語文素養檢測功能性與批判性閱讀後測之多變量共變數分析結果摘要表

依變項	MANCOVA	ANCOVA
	Wilk's Λ	F
功能性閱讀之重點擷取	.99	.05
功能性閱讀之推理整合		.54
批判性閱讀之重點擷取	.89	5.29*
批判性閱讀之推理整合		5.42*
批判性閱讀之評估詮釋		.78

* $p < .05$

表 2 顯示，排除前測經驗的影響後，實驗組與控制組在功能性閱讀後測得分的差異表現沒有達到顯著水準，顯示兩組在後測功能性閱讀總分表現上沒有顯著差異。批判性閱讀測驗之主要效果的差異考驗 Wilk's $\Lambda = .89$, $p < .05$ ，顯示兩組在實驗教學後，表現呈現出差異。進一步查看 ANCOVA 的考驗結果，兩組之差異主要反應在「重點擷取」與「推理整合」這兩個能力指標，而透過比較兩組的調整後平均數可知，實驗組顯著高於控制組。兩組在各能力指標得分之調整後平均數見表 3：

表 3 兩組在語文素養檢測閱讀測驗後測能力指標之調整後平均數

功能性閱讀之 各向度能力(總分)	控制組 得分(得分率)	實驗組 得分(得分率)
功能性閱讀之重點擷取(5)	3.75(0.75)	3.80(0.77)
功能性閱讀之推理整合(5)	3.54(0.71)	3.72(0.74)
功能性閱讀總分(10)	7.29(0.73)	7.52(0.75)
批判性閱讀之重點擷取(7)	3.75(0.54)	4.42(0.63)
批判性閱讀之推理整合(6)	3.30(0.55)	3.83(0.64)
批判性閱讀之評估詮釋(7)	4.47(0.64)	4.74(0.64)
批判性閱讀總分(20)	11.52(0.58)	12.98(0.65)

表 3 呈現了兩個訊息，首先，學生在功能性閱讀後測的表現優於批判性閱讀。有如此的表現，可能是因為第一，就文本的性質來說，功能性閱讀的文本

內容主要以日常生活事務的處理，強調以達成生活目標為主，內容採用單一觀點；相對地，批判性閱讀的文本則強調社會公民參與終身學習為目標，內容採用多元觀點。第二，就閱讀的心理歷程來說，功能性文本包含「重點擷取」與「推理整合」兩個歷程，批判性文本則需要更高階的「評估詮釋」之反思。第三，就文本場域來說，相對於批判性文本包括的「政治」、「經濟」、「社會」、「科技」場域，學生對於功能性閱讀文本所包括「日常生活」、「學習」、「職場」、「健康」及「休閒」場域的熟悉度比較高。第四，就文本取材而言，功能性閱讀文本取材偏向日常生活或工作所接觸的文本；批判性閱讀文本取材則偏向較有深度的白話文文章，難度相對較高。因此，從整體而言功能性閱讀的得分較批判性閱讀高。

其次，學生的差異表現反應在批判性閱讀的得分上，而且實驗組顯著高於控制組。在本研究當中，兩組的課程差異在於實驗組整合了讀寫課程，在讀寫連結課程當中，教導學生如何考慮寫作的面向、如何採取寫作立場以及如何蒐集證據來支持主張，將閱讀時所探究的概念經由適當的結構與語言表達出來，而由考驗結果得知，顯然讀寫整合的教學設計能顯著提升學生在批判性閱讀方面的閱讀能力表現。

二、實驗組與控制組在教學前後寫作能力表現之分析

本研究以學生在「語文素養檢測寫作測驗」與「說明文寫作評量」前後測之得分表現，分析兩組學生在課程教學後寫作能力之改變。以下分兩小節加以討論。

（一）兩組學生在「語文素養檢測」寫作測驗前後測表現之分析

「語文素養檢測」寫作測驗分為功能性寫作與批判性寫作，功能性寫作透過「寫出重點」與「組織重點」，批判性寫作透過「寫出重點」、「組織重點」、「表達」與「評論」等能力指標評估學生整體寫作能力。兩組在寫作測驗前後測得分之描述統計如表 4：

表 4 兩組在語文素養檢測寫作測驗前、後測之平均數與標準差

寫作歷程 之各向度能力		前後測	控制組 (N = 36)		實驗組 (N = 41)		
			M	SD	M	SD	
功能性 寫作	寫出重點	前測	1.19	.40	1.20	.40	
		後測	1.25	.44	1.32	.47	
	組織重點	前測	2.81	.71	3.02	.85	
		後測	2.94	.79	3.27	.71	
	功能性寫作 總分	前測	4.00	.76	4.22	.85	
		後測	4.19	.95	4.59	.97	
	批判性 寫作	寫出重點	前測	.97	.61	1.05	.50
			後測	1.06	.33	1.17	.38
組織重點		前測	1.03	1.13	1.68	1.25	
		後測	2.19	.62	2.76	.80	
表達		前測	1.61	1.34	1.78	1.13	
		後測	2.72	1.00	2.95	.84	
評論		前測	1.28	1.37	1.32	1.21	
		後測	2.69	.95	2.95	1.09	
批判性寫作 總分	前測	4.89	3.57	5.83	3.19		
	後測	8.67	2.12	9.83	1.94		
寫作測驗總分	前測	8.89	3.86	10.05	3.22		
	後測	12.86	2.50	14.41	2.34		

表 4 顯示兩組寫作測驗各項後測得分皆較前測分數進步，進一步檢定兩組後測表現是否有顯著差異，首先，兩組之迴歸係數同質性檢定結果顯示功能性與批判性寫作能力指標之 p 皆大於 .05，各組之單變量檢定的組內迴歸係數同質性檢定結果皆顯示為同質。進一步進行同質性檢定，檢定結果，兩組在各個依變項的變異數同質性考驗皆未達顯著水準，顯示兩組學生在寫作歷程各項能力的變異程度相同，可進行後續多變量共變數分析。分析結果如表 5：

表 5 兩組在語文素養檢測功能性與批判性寫作後測之多變量共變數分析結果摘要表

依變項	MANCOVA	ANCOVA
	Wilk's Λ	F
功能性寫作之寫出重點	.96	.30
功能性寫作之組織重點		2.74
批判性寫作之寫出重點	.86	1.48
批判性寫作之組織重點		10.86**
批判性寫作之表達		1.34
批判性寫作之評論		.87

* $p < .05$; ** $p < .01$

表 5 顯示，在排除前測經驗的影響後，兩組在功能性寫作後測得分的差異表現沒有達到 .05 的顯著水準，在功能性寫作總分表現上沒有顯著差異。批判性寫作測驗之主要效果的差異考驗，Wilk's $\Lambda = .86$ ， $p < .05$ ，顯示兩組至少有一項以上之批判性寫作能力指標表現達到顯著差異，進一步查看 ANCOVA 的考驗結果，在批判性寫作後測得分差異主要反應在「組織重點」這個能力指標，而透過比較兩組的調整後平均數可知，實驗組顯著高於控制組。兩組在各能力指標得分之調整後平均數如表 6：

表 6 兩組在語文素養檢測功能性與批判性寫作測驗後測之調整後平均數

功能性寫作之 各向度能力(總分)	控制組 得分(得分率)	實驗組 得分(得分率)
功能性寫作之寫出重點(2)	1.26(0.63)	1.31(0.66)
功能性寫作之組織重點(5)	2.97(0.59)	3.25(0.65)
功能性寫作總分(7)	4.22(0.60)	4.56(0.65)
批判性寫作之寫出重點(2)	1.06(0.53)	1.16(0.58)
批判性寫作之組織重點(5)	2.20(0.44)	2.75(0.55)
批判性寫作之表達(5)	2.71(0.542)	2.96(0.59)
批判性寫作之評論(5)	2.71(0.542)	2.93(0.59)
批判性寫作總分(17)	8.69(0.51)	9.81(0.58)

表 6 顯示，兩組在「語文素養檢測」寫作測驗所呈現的主要表現有二：首先，學生在功能性寫作後測的表現優於批判性寫作。如此的成績呈現，原因可能和閱讀測驗相同，就文本的性質、文本的場域與文本的取材而言，功能性寫作的文本內容主要以日常生活事務的處理，強調增進在生活及工作場域基本的讀寫能力，以達成生活目標為主，取材範圍包括「日常生活」、「學習」、「職場」、「健康」及「休閒」五大場域，學生對文本的熟悉度相對較高，此外，文本採用單一觀點，對理解與寫作來說相對容易，因此學生表現也相對較好。相對地，批判性閱讀的文本則希望學習者能探究為何而學，結合素養與政治及公民參與，強調社會公民參與終身學習為目標，文本取材範圍包括「政治」、「經濟」、「社會」、「科技」場域，取材偏向較有深度的白話文文章，對受試學生來說，熟悉度相對較低，此外，文章採用多元觀點，也相對地提高了難度。

其次，學生在寫作測驗的差異表現在批判性寫作的得分，而且實驗組顯著高於控制組。本研究當中，兩組的寫作課程相同，惟實驗組透過讀寫整合課程，將閱讀連結到寫作，在讀寫連結課程當中，教導學生在考慮寫作的面向、採取寫作立場以及蒐及支持文章的證據時，如何將閱讀所得連結到寫作，這樣的連結課程顯然有助於實驗組學生在批判性寫作方面的能力表現。

（二）兩組學生在「說明文寫作評量」前後測表現之分析

說明文寫作評量前後測透過「對主題的回應」、「見解的品質與清晰度」、「對指定閱讀的理解和使用」、「組織、發展與支持」、「語言句法與應用能力」與「文字應用能力」等六個寫作能力指標，評量學生整體說明文寫作的的能力。兩組學生在說明文寫作評量的前、後測之平均數與標準差如表 7。

由表 7 可知，在說明文寫作評量總分部分，兩組各項後測得分皆較前測分數進步，進一步以獨立樣本 t 檢定對兩組的後測得分進行統計分析，以了解兩組後測各能力指標得分是否達到顯著差異。

首先進行兩組後測得分之變異數同質性考驗，考驗結果，兩組在「總分」、「對主題的回應」、「見解的品質與清晰度」、「對指定閱讀的理解和使用」，「組織、發展與支持」與「文字應用能力」的 p 值都大於 .05，未達顯著水準，表示變異程度相同，顯示符合變異數同質性的假設，故採用「假設變異數相等」之 t 檢定的 t 值與 p 值。「語言句法與應用能力」的變異數同質性 F 值為 7.84， p 值為 .006，小於 .01，故採用「不假設變異數相等」之 t 值與 p 值。兩組在說明文寫作評量後測得分的獨立樣本 t 檢定之檢定結果如表 8：

專論

表7 兩組在說明文寫作評量前、後測之平均數與標準差

說明文寫作之各向度能力	前後測	控制組 (N=36)		實驗組 (N = 41)	
		M	SD	M	SD
對主題的回應	前測	4.56	.69	4.59	.92
	後測	4.75	.77	5.02	.79
見解的品質與清晰度	前測	4.75	1.02	4.68	.85
	後測	4.89	.78	4.98	.69
對指定閱讀的理解和使用	前測	4.50	.74	4.61	.89
	後測	4.86	.76	4.93	.93
組織、發展與支持	前測	4.42	.77	4.54	.87
	後測	4.53	.70	4.98	.76
語言句法與應用能力	前測	4.36	.72	4.44	.67
	後測	4.97	.45	4.71	.51
文字應用能力	前測	4.36	1.20	4.49	.87
	後測	4.53	1.06	4.63	.77
總分	前測	26.94	3.69	27.34	3.61
	後測	28.53	2.87	29.24	3.03

表8 兩組在說明文評量後測之獨立樣本*t*檢定摘要表

依變項	獨立樣本 <i>t</i> 檢定	
	<i>t</i>	
對主題的回應	1.54	
見解的品質與清晰度	.52	
對指定閱讀的理解和使用	.34	
組織、發展與支持	2.69**	
語言句法與應用能力	2.43*	
文字應用能力	.51	
總分	1.06	

* $p < .05$; ** $p < .01$

檢定結果，兩組在「組織、發展與支持」以及「語言句法與應用能力」兩項能力指標的 p 值小於 .05，達到顯著水準，表示兩組在「組織、發展與支持」與「語言句法與應用能力」兩項能力表現有顯著差異，且實驗組得分高於控制組。

綜合兩組在寫作能力表現之「語文素養檢測」寫作測驗與說明文評量的得分表現，批判性寫作「組織重點」的能力表現是指「能寫出切合批判性寫作文本語意清楚、語用正確、組織有條理的內容」，說明文寫作評量「組織、發展與支持」的能力表現指「能有條理地組織和發展，概念被貼切的理由和經過良好選擇的例子支持」，兩個評量同時呈現兩組在 14 週教學後，在概念組織方面表現的顯著差異。

此外，綜合兩組在語文素養檢測後測之閱讀與寫作測驗表現，差異顯示在批判性文本之理解概念的內涵以及概念的組織與結構關係兩方面，表現在閱讀上就是能擷取重要的概念，並推論概念間的關係，所以實驗組學生在「重點擷取」與「推理整合」兩個能力指標的得分表現，顯著優於控制組；表現在寫作上就是能將所理解的概念內容有條理地組織表達，並且能夠以適當的理由或例子來支持概念。這樣的結果顯示學生在從「關鍵標示階段模式」(Fitzgerald & Shanahan, 2000)的階段五跨入大一學生應具備的分析、綜合和應用能力的階段六的歷程中，「大學說明文讀寫整合教學方案」可協助學生發展適當的讀寫能力，以增加其建構和再建構知識的能力。

三、說明文讀寫整合教學回饋問卷結果之分析與討論

為了解實驗組學生之學習反應，教學課程結束後，請學生填寫「說明文讀寫整合教學回饋問卷」，以做為瞭解學生看法之依據，回饋問卷共回收 34 份。

(一) 學生對學習意見反應回饋

回饋問卷之描述性統計整理如表 9：

表9 「說明文讀寫整合教學回饋表」各選項人數與填答百分比

題目	非常	不同意	普通	同意	非常	平均
	不同意(1)	(2)	(3)	(4)	同意(5)	
	人數	人數	人數	人數	人數	
	百分比	百分比	百分比	百分比	百分比	得分
1.原本我不是很了解如何閱讀「說明文」	0	3	11	13	7	3.71
	0.00%	8.82%	32.35%	38.24%	20.59%	

表9 「說明文讀寫整合教學回饋表」各選項人數與填答百分比(續)

題目	非常 不同意(1) 人數 百分比	不同意 (2) 人數 百分比	普通 (3) 人數 百分比	同意 (4) 人數 百分比	非常 同意(5) 人數 百分比	平均 得分
2.經過本次學習,我知道如何閱讀「說明文」	0 0.00%	1 2.94%	6 17.65%	18 52.94%	9 26.47%	4.03
3.原本我不是了解如何把閱讀的資料應用到寫作上	1 2.94%	4 11.76%	13 38.24%	6 17.65%	10 29.41%	3.59
4.經過本次學習,我知道如何把閱讀的資料應用到寫作上	1 2.94%	0 0.00%	9 26.47%	13 38.24%	11 32.35%	3.97
5.原本我不是了解如何寫作「說明文」	0 0.00%	3 8.82%	13 38.24%	11 32.35%	7 20.59%	3.65
6.經過本次學習,我知道如何寫作「說明文」	1 2.94%	1 2.94%	9 26.47%	15 44.12%	8 23.53%	3.82
7.原本我覺得寫作「說明文」很困難	0 0.00%	1 2.94%	16 47.09%	10 29.41%	7 20.59%	3.68
8.現在我覺得寫作「說明文」沒有那麼困難	0 0.00%	1 2.94%	13 38.24%	13 38.24%	7 20.59%	3.76
9.我覺得本次說明文讀寫整合課程對我有幫助	1 2.94%	0 0.00%	4 11.76%	17 50.00%	12 35.29%	4.15
10.我喜歡本次說明文讀寫整合課程	0 0.00%	1 2.94%	11 32.35%	10 29.41%	12 35.29%	3.97

表 9 顯示，經過說明文讀寫整合教學後之受試者，大致上皆對此教學模式抱持正向態度，並且多表示這套教學模式能夠有效提升自己的閱讀、讀寫連結與寫作能力，同時也喜歡這套教學模式。

(二) 學生對讀寫整合教學方案的回饋

34 份回饋問卷中，有 25 份問卷針對這套讀寫整合教學方案給予回饋，歸納說明如下：

1. 對讀寫能力之回饋

13 位學生針對說明文的讀寫能力做回饋，有學生提及在課程學習之後，說明文的理解與應用能力得到提升（「經過這次學習，才比較了解說明文」（S02）、「更了解如何應用說明文」（S23））；另有學生回饋，在說明文的閱讀速度與擷取重點以及統整資料方面的能力得到提升（「原本看文章要看很久才會了解，但是上完課後，看文章速度變快了，也可以知道什麼是說明文」（S22）、「重新認知閱讀重要性，學習在資料裡去蕪存菁，找到重點，學會統整資料」（S13））；亦有學生回饋，課程學習後自己更了解說明文寫作，並在寫作能力上得到提升（「更了解說明文書寫」（S17）、「終於知道該如何寫作」（S05）），更有學生在說明文讀寫能力皆得到提升（「雖然自己對說明文略懂，但是經過老師教導，讀寫雙方面都進步很多哦！」（S41））。

經由以上學生的回饋可知，學生了解自己在說明文讀寫的能力方面仍有進步的空間，而且評估本教學方案確實在讀寫方面能有效地提升他們的能力。

2. 對讀寫態度之回饋

2 位學生提出，在課程學習之後認知到讀寫與讀寫連結的重要性，並重新調整自己對閱讀以及將閱讀應用到寫作與寫作的態度，例如：

「重新認知閱讀重要性，學習在資料裡去蕪存菁，找到重點，學會統整資料」（S21）

「我覺得寫作與將閱讀應用於作文很重要，尤其是現在網路如此發達，但人們寫作能力則退步」（S10）。

3. 對「大學說明文讀寫整合教學方案」與教法的回饋

12 位學生在回饋中肯定「大學說明文讀寫整合教學方案」的教學內容與教

學活動，認為方案內容設計多樣且實用好懂（「讓我們試著上台報告，與大家交流，分享自己作業心得，訓練口頭能力，課程規劃非常不錯」（S09）、「內容好懂實用」（S01）），對它們幫助很大（「這個課程對我們很有幫助」（S19）），並對於讀寫整合的教學方式給予支持（「感謝老師教導和支持老師的教學方式」（S08））。

綜合「說明文讀寫整合教學回饋問卷」之評量問題與開放性問題的回饋結果，有相當高比例的學生肯定「大學說明文讀寫整合教學方案」不僅能幫助他們了解說明文，並能在閱讀、整合讀寫與寫作上協助他們提升能力。

伍、結論與建議

一、結論

經過 14 週的實驗教學，本研究分析實驗組、控制組在相關閱讀能力之表現後，根據研究結果的呈現，歸納出以下結論：

（一）「大學說明文讀寫整合教學方案」有助提升學生部分批判性閱讀能力

在排除前測經驗的可能實驗干擾後，研究顯示實驗組在語文素養檢測批判性閱讀能力的表現顯著優於控制組。差異表現在「重點擷取」和「推理整合」兩個能力指標。

（二）「大學說明文讀寫整合教學方案」有助提升學生部分批判性寫作能力

在排除前測經驗的可能實驗干擾後，研究顯示實驗組在語文素養檢測批判性寫作能力的表現顯著優於控制組。差異表現在「組織重點」這個能力指標。

（三）「大學說明文讀寫整合教學方案」有助提升學生「組織、發展與支持」與「語言句法與應用能力」之寫作能力

在說明文評量部分，實驗組在「組織、發展與支持」與「語言句法與應用能力」兩項能力指標的表現上，顯著優於控制組。

(四) 實驗組學生對於「大學說明文讀寫整合教學方案」多持正面肯定態度

透過教學回饋問卷發現，多數學生認為「說明文讀寫整合教學方案」對其讀寫與讀寫連結能力的提升有幫助，並且表示喜愛這套教學方案，這樣的呈現，也相當符合實驗組與控制組之後測資料的比較結果。

二、建議

依據本研究之研究結與討論，研究者分別從課程開設、教學設計與研究設計三方面提出以下建議：

(一) 對大學課程開設之建議

建議大學開設說明文讀寫整合課程，以協助學生習得批判性文本之讀寫能力

大學階段的課業學習與作業報告，皆需要大量的說明文閱讀與產出，從理解、整合到產出，要求對知識的建構與再建構，對文本進行閱讀、將閱讀連結到寫作以及寫作產出，因此，對於大學來說，開設相關的說明文讀寫課程給予學生修習，以協助學生在大學階段的學習，實有必要。

從整體的研究成果來看，「大學說明文讀寫整合教學方案」，能顯著地提升學生的批判性說明文文本之讀寫能力，且實驗組學生的回饋對這套方案在提升其讀寫能力、正向改變讀寫態度以及教學活動與教法亦持肯定態度。因此，建議可在大一階段開設相關說明文讀寫課程給予學生修習，並可應用本研究之「大學說明文讀寫整合教學方案」，整合讀寫以協助學生習得說明文批判性讀寫能力。

(二) 對教師教學之建議

建議教師整合讀寫教學，協助學生發展批判性文本讀寫能力，有助於大學專業知識之學習

對於讀寫發展而言，大一學生在讀寫階段的發展上應已跨入階段六，理應具備分析、綜合和應用能力，除了文本特徵知識的掌握之外，在後設知識、內容知識、與程序知識方面都須有更深刻的理解與更深入的應用，以增加建構和再建構知識的能力，才能應付大學課業上的要求。

本研究發現，「大學說明文讀寫整合教學方案」能顯著地提升學生在批判性文本的閱讀與寫作能力，這樣的讀寫能力，符合讀寫階段發展的能力要求，

能提升學生分析、綜合和應用能力，因此建議大學開設閱讀與寫作相關課程之教師，整合讀寫教學，協助學生發展批判性文本讀寫能力，有助於大學專業知識之學習。

（三）對後續相關研究之建議

1. 對研究設計的建議

在研究設計部分，建議未來可納入不同變項進行考驗，例如性別、閱讀能力表現、寫作能力表現或說明文讀寫能力與學習表現之相關等等，以更全面性地探討讀寫整合教學與不同變項之間的相關性。

2. 對研究對象的建議

本研究採用準實驗設計，並僅以大一新生為研究對象，故實驗結果之外在推論受到一定程度之局限。在研究對象方面，建議未來的研究應持續擴大各年級階段之實驗對象範圍，可以納入大二、大三與大四學生，以累積更多可靠實驗結果，完整研究大學階段學生在說明文閱讀與寫作方面的表現，做為未來推廣大學說明文讀寫整合教學法之有效證據。

此外，亦建議未來可以結合關鍵標示階段模式讀寫發展階段，針對國小、國中、高中不同階段進行研究，以較全面性地了解說明文在不同發展階段的表現，進而整體考量，以調整適合各階段的教學與補救教學。

3. 對研究期間的建議

對於研究時間的建議有二，首先，讀寫能力的提升需要較長時間的涵養與學習，本研究的實驗期間為 14 週，對於讀寫能力的提升已有初步成效，若能延長實驗教學學習時間，當能達到更佳的學習遷移效果。

其次，因為「閱讀」是後續「將閱讀關聯到寫作」與「寫作產出」的基礎，因此本研究 14 週的教學實驗時間中，「修辭性閱讀」之教學比重相對較高，建議後續研究可以延長「將閱讀關聯到寫作」以及「修辭性寫作」的實驗教學時間。在本研究中，將閱讀關聯到寫作的教學時間雖只有 2 週，但確實已有差異成效，因此後續研究若能延長此階段之教學時間，延長學生練習時間以達到精熟，即可以了解並比較能否有更多寫作產出差異表現。另外，在寫作教學部分，亦因為教學時間之限制，未能加入「修改和編修」單元，建議後續研究能延長寫作教學時間，加入「修改和編修」之「編修草稿」與「反思自己的寫作歷程」教學單元，可讓寫作教學更完整，並可以進一步了解並比較學生之書寫產出之初稿與定稿的差異。

最後，建議後續研究可以規劃縱貫性研究，以研究並了解閱讀寫作能力的學習遷移與成效保留以及整體的學習效果評估。

4.對教學設計的建議

「大學說明文讀寫整合教學方案」對於協助學生讀寫批判性說明文文本有實質的幫助，但對於功能性說明文文本之讀寫能力提升上，則未見到與一般非整合型讀寫教學有明顯差異。因此，如何在此一讀寫整合教學方案基礎上，幫助學生進一步提升對功能性文本的讀寫能力，是未來教學改進上可再努力之目標。

參考文獻

- 王萬儀（2010）。**現代白話文寫作類型研究**（未出版之博士論文）。國立清華大學中國文學系博士班，新竹市。
- 王瓊珠譯（2003）。**讀寫新法--幫助學生學習讀寫技巧**（R. J. Marzano & D. E. Paynter 原著，1994 年出版）。臺北市：高等教育出版。
- 柯華葳（2012，9 月 5 日）。如何讀懂論情說理的文體。**親子天下特刊**。取自 <http://www.parenting.com.tw/article/article.action?id=5043208>
- 柯華葳、戴浩一、曾玉村、曾淑賢、劉子鍵、辜玉旻、周育如（2010）。**公民語文素養指標架構研究**。行政院國家科學委員專題研究成果報告（編號：NSC 98-2511-S-008-010。桃園縣：國立中央大學學習與教學研究所。
- 高敬堯（2013）。**大學應用文讀寫結合模式教學成效研究**（未出版之博士論文）。國立臺中教育大學教育學系，臺中市。
- 教育部（2008a）。**第二期獎勵大學卓越教學計畫**。取自 <https://goo.gl/N3PGuC>
- 教育部（2008b）。**獎勵大學教學卓越計畫－緣起與宗旨**。取自 <http://www.csal.fcu.edu.tw/edu/QA.aspx>
- 教育部（2013）。**獎勵大學教學卓越計畫**。取自 <http://www.edu.tw/plan/detail.aspx?Node=1184&Page=20096&Index=9&WID=c0746986-1231-4472-abce-5c5396450ba9>
- 陳海泓（2011）。說明文體的閱讀理解教學。**教師天地**，172，28-36。

專論

- 陳鳳如 (1999)。閱讀與寫作整合的寫作歷程模式驗證及其教學效果之研究 (未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所，臺北市。
- 張清榮 (1997)。巧思妙手之錦文：各種文章寫作指導。臺北市：幼獅。
- 曾祥芹、張復琮 (1992)。文體閱讀法。河南：大象。
- 楊裕貿 (2011)。議論文讀寫整合教學對國小學童閱讀與寫作成效之研究 (未出版之博士論文)。國立臺中教育大學教育學系，臺中市。
- Anderson, N. L., & Briggs, C. (2011). Reciprocity between reading and writing: Strategic processing as common ground. *The Reading Teacher*, 64(7), 546-549.
- Applebee, A. N. (1979, October). *Trends in written composition*. Paper presented at the Midwest School Improvement Forum, Milwaukee, WI.
- Applebee, A., Langer, J., & Mulis, I. (1985). *The reading report card* (Naep Report No. 15-R01). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Brooks, C., & Warren, R. P. (1979). *Modern rhetoric*. New York, NY: Harcourt Brace Jovanovich.
- Brunton, K. A. (2009). *Linking the reading and writing process to enhance student's writing development*. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.466.4993&rep=rep1&type=pdf>
- The California State University (2007). *Focus on English*. Retrieved from <http://www.calstate.edu/ar/ept.pdf>
- Calkins, L. (1994). *The art of teaching writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- DeFord, D. E. (1994). Early writing: Teachers and children in reading recovery literacy. *Teaching and Learning*, 1(1), 31-56.
- Duke, N. K., Pearson, D. P., Strachan, S. L., & Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. In S. Samuels & E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (4th ed.) (pp. 51-93). Newark, DE: International Literacy Association.
- Dymock, S. J. (1998). A comparison study of the effects of text structure training, reading practice, and guided reading on reading comprehension. In T. Shanahan

& F. V. Rodriguez-Brown (Eds.), *47th yearbook of the National Reading Conference* (pp. 90-102). Chicago, IL: National Reading Conference.

- Dymock, S. J., & Nicholson, T. (1999). *Reading comprehension: What is it? How do you teach it?* Wellington, New Zealand: New Zealand Council for Educational Research.
- Fang, Z. (2008). Going beyond the Fab Five: Helping students cope with the unique linguistic challenges of expository reading in intermediate grades. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *51*(6), 476-487.
- Fitzgerald, J., & Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, *35*(1), 39-50.
- Fitzhugh, W. (2006). Where's the content? *Educational Leadership*, *64*(2), 42-47.
- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Construction inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, *101*(3), 371-395.
- Hall, K. M., Sabey, B. L., & McClellan, M. (2005). Expository text comprehension: Helping primary-grade teachers use expository texts to full advantage. *Reading Psychology*, *26*, 211-234.
- Hawes, S. (2013). *Integrating reading and writing instruction through close reading and writing revision* (Unpublished master's thesis). California State University, California.
- Holschuh, J. P., & Paulson, E. J. (2013, July). *The terrain of college developmental reading*. Retrieved from <http://www.nade.net/site/documents/breaking%20news/TheTerrainofCollege91913.pdf>
- Hryniuk-Adamov, C. (2008). Classroom materials. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *52*(2), 178-180.
- Martino, N. L., Morris, J. A., & Hoffman, P. R. (2001). Reading comprehension instruction – Effects of two types. *Journal of Developmental Education*, *25*(1), 2-12.
- Meyer, B. J. F., & Poon, L. W. (2001). Effects of structure training and signaling on recall of text. *Journal of Educational Psychology*, *93*, 141-159.

- Moore, D. W., Bean, T. W., Birdyshaw, D., & Rycik, J. A. (1999). Adolescent literacy. A position statement. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43, 97-112.
- Norris, J. A., & Hoffman, P. R. (1993). *Whole language intervention for school-age children*. San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- Oakhill, J., & Yuill, N. (1996). Higher order factors in comprehension disability: Processes and remediation. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties* (pp. 69-92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Parodi, G. (2007). Reading-writing connections: Discourse-oriented research. *Reading and Writing*, 20, 225-250.
- Pressley, M. (2002). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (2nd ed.). New York, NY: Guilford.
- Richgels, D. J., McGee, L. M., & Slaton, E. A. (1989). Teaching expository text structure in reading and writing. In K. D. Muth (Ed.), *Children's comprehension of text – Research into practice* (pp. 167-184). Newark, DE: International Reading Association.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Sadoski, M., & Paivio, A. (1994). A dual coding view of imagery and verbal processes in reading comprehension. In R. Ruddell, M. Rudell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 582-601). Newark, DE: IRA.
- Spiegel, G. F., & Barufaldi, J. P. (1994). The effects of a combination of text structure awareness and graphic postorganizers on recall and retention of science knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(9), 913-932.
- Sweet, A. P., & Snow, C. E. (Eds.). (2003). *Rethinking reading comprehension*. New York, NY: Guilford.
- Tierney, R. J., & Shanahan, T. (1991). Research on the reading-writing relationship: Interactions, transactions, and outcomes. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 246-280). New York, NY: Longman.

- UNESCO (2004). *The plurality of literacy and its implications for policies and programmes: UNESCO education sector position paper*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>
- Wang, D. (2009). Factors affecting the comprehension of global and local main idea. *Journal of College Reading and Learning*, 39(2), 34-52.
- Weaver, J. A. (2010). *Text structure knowledge of pre-service teachers* (Unpublished master's thesis). The Pennsylvania State University, Pennsylvania.

附錄

附錄一：

ERWC讀寫教學方案說明表

ERWC 閱讀歷程	ERWC 閱讀歷程說明
一、修辭性閱讀	
(一)、閱讀前：	1.閱讀前歷程描述讀者準備閱讀新文本時的歷程，涉及
(一)-1 準備閱讀	(1)概覽文本
(一)-2 探索關鍵概念	(2)考量自己對主題及文本的先備知識。
(一)-3 概讀文本	2.這個歷程幫助讀者
(一)-4 預測和提問	(1).發展閱讀的目的和計畫
(一)-5 了解關鍵詞彙	(2).預測文本的討論內容
	(3).建立閱讀時的理解文本框架
(二)、閱讀中：	1.閱讀中歷程牽涉確定、修正或反駁在閱讀前歷程對文本所發展的理解與預測。
(二)-1 為理解而閱讀	2.包括相信文本而閱讀以及懷疑文本而閱讀
(二)-2 考慮文本的結構	兩個階段，幫助學生更深刻地理解文本。
(二)-3 注意語言	
(二)-4 對文本加以註釋與提問	
(二)-5 分析風格選擇	
(三)、閱讀後：	1.閱讀後歷程描述讀者閱讀，而且重讀文本之後的歷程，涉及
(三)-1 摘要和回應	(1).重述文本的中心思想
(三)-2 批判性思考	(2).從個人角度的回應文本
(三)-3 反思自己的閱讀歷程	(3).質疑文本
	(4).指出修辭策略
	(5).評估論點和證據
	(6).思考如何融入有關主題的對話中。
二、將閱讀關聯到寫作	在這個過渡的時刻，學生從讀者的角色轉換到作者的角色，當他們處理自己的讀者時，之前的閱讀將會給予資訊、啟發以及引導他們的寫作。

ERWC讀寫教學方案說明表（續）

ERWC 閱讀歷程	ERWC 閱讀歷程說明
(一)探究你所思考的：	從閱讀到寫作的轉變，提供機會給學生去分析閱讀時所收集到的資訊，評估它的價值。而且當學生發展他們的思考和計畫以說服讀者的立場時，他們會開始去想像自己的論點會採取的軌跡。
(一)-1考慮寫作業	
(一)-2 採取立場	
(一)-3 蒐集證據來支持你的主張	
(一)-4 準備寫作	
三、修辭性寫作	1.邀請學生考慮，當他們以特別的方式書寫以影響讀者時，讀者、目的、社會思潮、情況、信息和體裁的重要性。 2.在這個階段，寫作通常是閱讀本位的，在這之間，它綜合了不同來源的觀點和資訊，以幫助作者在正在進行的對話中，建立他們的立場
(一)、進入對話：	1.寫作是探究我們的想法和表達個人關懷的方式，但更常用於和他人溝通想法 2.寫作形式包括紙本的和電子的，形式多樣。 3.所有這些寫作形式以及更正式的學術文章，涉及作家進入持續的對話，以交流思想、見解和論點。
(一)-1撰寫草稿	
(一)-2考慮結構	
(一)-3 使用別人的話(和避免抄襲)	
(一)-4 商談的語態	
(二)、修改和編修：	1.修改牽涉到重新評估文章的概念：訊息的使用、論據的安排和結構以及概念的發展和重要性。 2.編修則是解決句子層次關心的問題，諸如詞的選擇和文法的正確性。
(二)-1 修辭性的改寫	
(二)-2考慮風格的選擇	
(二)-3編修草稿	
(二)-4對回饋的回應	
(二)-5 反思自己的寫作歷程	

資料來源：研究者整理自 The California State University Task Force on Expository Reading and Writing. (n. d.). *Expository reading and writing course: Assignment template* (ver. 1.1) (draft).

附錄二

讀寫整合教學方案說明表

階段	週次	實驗組 讀寫整合教學	控制組 課程教學
修辭性 閱讀	二	(一)、閱讀前：	(一)、閱讀前：
	——	(一)-1 準備閱讀	(一)-1 準備閱讀
		(一)-2 探索關鍵概念	(一)-2 探索關鍵概念
		(一)-3 概讀文本	(一)-3 概讀文本
		(一)-4 預測和提問	(一)-4 預測和提問
		(一)-5 了解關鍵詞彙	(一)-5 了解關鍵詞彙
	三	【產出預測與提問問題】	【產出預測與提問問題】
		(二)、閱讀中：	(二)、閱讀中：
	四	(二)-1 為理解而閱讀	(二)-1 為理解而閱讀
	——	【產出主要概念與支持證據】	【產出主要概念與支持證據】
(二)-2 考慮文本的結構		(二)-2 考慮文本的結構	
(二)-3 注意語言		(二)-3 注意語言	
(二)-4 對文本加以註釋與提問		(二)-4 對文本加以註釋與提問	
(二)-5 分析風格選擇		(二)-5 分析風格選擇	
五	【產出描述性大綱】	【產出描述性大綱】	
	(三)、閱讀後：	(三)、閱讀後：	
六	(三)-1 摘要和回應	(三)-1 摘要和回應	
	(三)-2 批判性思考	(三)-2 批判性思考	
	(三)-3 反思自己的閱讀歷程	(三)-3 反思自己的閱讀歷程	
	【產出摘要】	【產出摘要】	
七	閱讀歷程測驗： 描述性大綱與摘要	閱讀歷程測驗： 描述性大綱與摘要	
八	說明文寫作評量前測	說明文寫作評量前測	

讀寫整合教學方案說明表（續）

階段	週次	實驗組 讀寫整合教學	控制組 課程教學
將閱讀關聯到寫作	九至十	(一)探究你所思考的： (一)-1考慮寫作作業 (一)-2 採取立場 (一)-3 蒐集證據來支持你的主張 (一)-4 準備寫作 【產出書寫計畫】	蒐集資料與準備寫作
修辭性寫作	十一至十二	(一)、進入對話： (一)-1撰寫草稿 (一)-2考慮結構 (一)-3 使用別人的話(和避免抄襲) (一)-4 商談的語態	(一)、進入對話： (一)-1撰寫草稿 (一)-2考慮結構 (一)-3 使用別人的話(和避免抄襲) (一)-4 商談的語態
	十三	【產出文章】 說明文作文一篇	【產出文章】 說明文作文一篇

The Assessment of Effectiveness of Teaching College Integrated Literacy Expository Curriculum Program

Ching-wen Chen* Hsiu-Shuang Huang**

The purpose of this study is to design the “Teaching College Integrated Literacy Expository Curriculum Program” and investigate the changes in competency between two classes of freshmen of a University in relation to reading and writing. The research implemented a quasi-experimental research. The results indicate that (1) the post-test scores in relation to the “Literacy Test” in the critical reading and writing text of the experimental group were significantly higher than the control group; (2) the post-test scores in relation to the “Expository writing assessment” of the experimental group were significantly higher than the control group in the organization, development and support, and language syntax and application ability; (3) the experimental group of students positive affirmation “Teaching College Integrated Literacy Expository Program” to enhance literacy ability at the feedback questionnaire. The research concluded that the “Teaching College Integrated Literacy Expository Program” is better than the non-integrated one. According to the results, this research also presents suggestions for designing curriculum, teaching plans and future research.

Keywords: expository, integrated literacy, critical expository text

* Ching-wen Chen, Associate Professor, Center of General Education, Kao Yuan University

** Hsiu-Shuang Huang, Professor, Department of Education, National University of Tainan

Corresponding Author: Ching-wen Chen, e-mail: tf0072@cc.kyu.edu.tw