

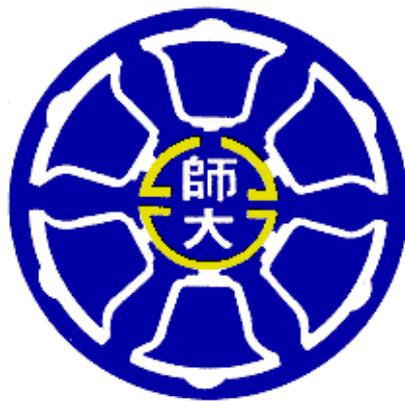
國立臺灣師範大學教育學院創造力發展碩士在職專班

碩士論文計畫

指導教授：李明芬 博士

閱讀教學對兒童創造力的影響

—以臺北市國小四年級為例



研究生：陳怡惠 撰

中華民國九十八年六月二十五日

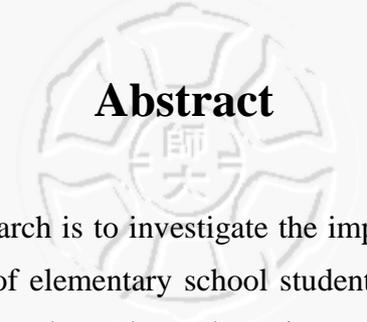
摘要

本研究主旨在探討閱讀教學對國小中年級學童創造力的影響。採用的方法是個案研究法，以臺北市某國小四年級學生為研究對象，進行閱讀教學研究並觀察學童之創造力展現。根據閱讀教學實施的歷程與結果，本研究分析歸納了學生在創造力認知及情意上的表現。同時，本研究還針對研究對象的閱讀動機做了深入的探討，並進一步提出提升閱讀動機的方法。另外，為了了解學童的閱讀理解情形，本研究亦分析了學生如何運用「連結」、「提問」與「預測」等三種閱讀策略的歷程。最後，本研究亦歸納整理了師生於教學中所遭遇到的各種困境及因應方式，以及學生的學習感受與研究者的專業成長。

為達到上述研究目的，本研究透過教師省思札記、教學觀察、並與研究對象進行正式與非正式訪談等方式蒐集資料，最後再就所蒐集的資料進行整理、歸納與分析。本研究獲致以下結論：

- (一) 閱讀教學對提升學童的閱讀動機有正向提升的效果，並有助於將學童的外在閱讀動機轉為內在閱讀動機，使學童從閱讀中獲得樂趣，進而建立固定的閱讀習慣。
- (二) 學童藉由學習並應用不同的閱讀策略，不僅理解力提高、觀察力提升、而且組織能力也增強，因此加深了學童對閱讀文本的理解與感受。
- (三) 藉由閱讀動機與閱讀理解的提升，激發了學童的創造力表現，在認知方面，尤能看出學童在獨創力、流暢力及精密力上的進步，唯在變通力上較無明顯的改變；在情意方面，也能看出學童相較於閱讀教學前，變得更勇於面對問題並挑戰困難，對於未知事物亦能充分展想像力及追根究柢的精神，因此，可以得知閱讀教學對提升學童的創造力認知，及情意與態度是有助益的。

關鍵詞：閱讀教學、創造力、閱讀策略



Abstract

The purpose of this research is to investigate the impact of reading instruction for cultivating on the creativity of elementary school students. A case study approach is used. The subjects are the fourth grade students in an elementary school in Taipei, Taiwan.

This research is based upon important literature of creativity recognition, reading motivations and the reading strategies and processes, such as connection, query, and prediction. In addition, this research also summarizes the difficulties and resolutions related to teaching and learning. The research findings reveal that both students' and teacher's creativity.

In the process, the researcher conducts are greatly enhanced in-class observations, collected teachers' memos, and interviewed students and teachers. The following are my conclusions.

- (1) Promoting reading instruction could increase reading motivation. Students' reading motivation can be transformed from external to internal. The enjoyment of reading is increased and reading habit maybe established.
- (2) By adopting different reading strategies, the students can raise their understanding, observation ability, organization ability, and the impacts in reception.
- (3) Through the increase of motivation and comprehension, both the students' and teacher's creativity has also increased. Consequently, the students are able to ask more questions and think more deeply in practicing the cause-effect logic thinking. Therefore, the reading instruction can be concluded to have positive effects in promoting the creativity, recognition, and attitude of learning of the students.

Key words: the instruction of reading, creativity, and strategies of reading.

目錄

中文摘要.....	iii
英文摘要.....	v
目錄.....	ix
表目錄.....	xi
圖目錄.....	xii
第一章 緒論.....	1
第一節 研究背景與動機.....	1
第二節 研究目的與問題.....	8
第三節 名詞釋義.....	10
第二章 文獻探討.....	13
第一節 閱讀動機之探討.....	13
第二節 閱讀理解教學之探討.....	30
第三節 兒童創造力之探究.....	50
第三章 研究方法與步驟.....	69
第一節 研究方法.....	69
第二節 研究者的背景與角色.....	72
第三節 研究架構及流程.....	74
第四節 研究歷程.....	78
第五節 資料的蒐集、整理與分析.....	85
第六節 研究的信度與效度.....	97
第四章 研究結果與討論.....	99

第一節	學童閱讀背景及閱讀動機分析	99
第二節	閱讀教學期間學童使用閱讀策略之情形	123
第三節	學童創造力的展現	147
第五章	學生的學習感受與教師專業成長	175
第一節	師生所面臨的困境與因應之道	175
第二節	學生學習歷程的感受與收穫	180
第三節	教師的專業成長	192
第六章	結論與建議	197
第一節	研究結論	197
第二節	研究建議	202
參考文獻		207
附錄		219
附錄（一）	閱讀教學教案	2197
附錄（二）	訪談大綱	202
附錄（三）	國小兒童閱讀動機問卷調查表	230

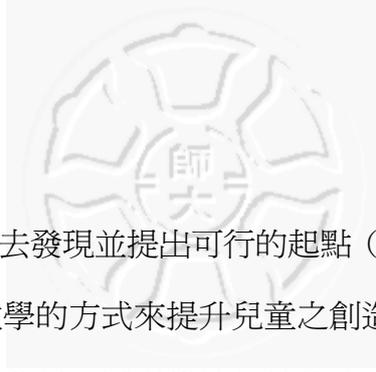
表目錄

表 2-2-1 採 Pressley 的觀點所歸納學習策略	45
表 2-2-2 本研究所運用之閱讀理解策略說明	45
表 3-4-1 閱讀教學單元課程教材內容及實施週次	80
表 3-4-2 本研究所運用之閱讀文本的簡介	82
表 3-5-1 學生創造力行為觀察表	90
表 3-5-2 各種原案資料編號的意義	96
表 4-1-1 學童在內在動機各面向及向度之平均得分	111
表 4-1-2 學童在外在動機各面向及向度之平均得分	111
表 4-3-1 創造思考測驗(前測)各向度之全班平均與常模平均間的差值	148
表 4-3-2 不同閱讀動機學童在創造力認知各向度與常模間之平均差值	149
表 4-3-3 創造傾向量表(前測)各向度之全班平均與常模平均間的差值	150
表 4-3-4 不同閱讀動機學童在創造力認知各向度與常模間之平均差值	151
表 4-3-5 威廉斯創造力思考測驗的前後測進步平均得分及百分比	153
表 4-3-6 威廉斯創造力傾向量表的前後測進步平均得分及百分比	165

圖目錄

圖 2-2-1 閱讀理解的歷程	37
圖 3-3-1 本研究之研究架構圖	75
圖 3-3-2 本研究之研究流程圖	77
圖 4-3-1 學生 S17 在閱讀連結練習單上的連結內容	172

第一章 緒論



研究歷程的第一步，是去發現並提出可行的起點（夏林清譯，民 87）。研究者之所以決定以多元閱讀教學的方式來提升兒童之創造力是有其原因的，以下是研究者依本研究相關之時空背景，透過描述歸納的方式，逐漸凝聚出本研究的動機與目的。全章共分為三節：第一節為研究背景與動機，第二節為研究目的與問題，第三節為名詞釋義。

第一節 研究背景與動機

壹、研究背景

近幾年，國際間表現最亮眼的國家，莫過於北歐國家，這些國家無論在品牌設計上，或是文化創意產業上，都有非常成功之表現，例如芬蘭的 Nokia，瑞典的 VOLVO 和 IKEA 等 等，他們所展現出來的創意傲視群倫，並在全世界中擁有強大的競爭力。為何北歐這些國家能有這麼好的創造力？到底創意從何而來？這些國家都有個共同特點，就是無論男女老少，人人都愛閱讀，無論是在河邊，或是在公車站牌，隨處可見捧著書閱讀的人群。到底創造力與閱讀之間是否存有密切關係呢？

在醫學上有很多的大腦研究發現，閱讀和創造力之間有很大之關聯性。大腦神經科學專家洪蘭教授（2005）說，大腦像繁忙的網路，要有創造力，就必須要

有四通八達且密切連接的神經網路，神經迴路越密的人，點子就越多，創造力也越強。她認為創造力的根本在閱讀，因為閱讀可以刺激想像力，而想像力與背景知識有關，閱讀則提供了想像的背景知識。薛丁尼(Erwin Shroedinger)亦曾說：「創造力最重要的不是發現前人所未見的，而是在人人所見到的現象中，想到前人所未想到的。」(引自洪蘭，2005) 再者，閱讀是主動的訊息處理歷程，主動歷程會促使腦神經連接，其中神經迴路的活化其實就是聯想力，因此，創造力與閱讀兩者有著相同的神經機制，都需要舉一反三的能力，故要提升創造力應該要從閱讀做起，因為閱讀有助於開發腦神經連接，閱讀得多，腦神經會越連越密集，當越觸類旁通，就會更有創造力。

因此，這些國家的創意應來自於其國民喜愛閱讀並勤於閱讀，閱讀是培養創造能力之搖籃，放眼全世界，會發現各個具有競爭力的國家，莫不爭相投入大量資源在閱讀上，而在經濟合作暨發展組織（以下簡稱 OECD）的報告中，顯示出閱讀能力與國家競爭力的關係成正相關（鄭呈皇，2006），世界各國也體認到閱讀的重要性，均積極推動閱讀運動。例如：芬蘭大力推動閱讀教育，鼓勵學生學習自己有興趣的事物，除了連續四年摘下世界經濟論壇「全球競爭力」冠軍，並被瑞士洛桑管理學院(International Institute for Management Development 以下簡稱 IMD) 評比為最具競爭力的國家。而西元 2000 年 OECD 首次進行國際學生評量計劃(Program for International Student Assessment, 以下簡稱 PISA)並在 2001 年底公佈該項計劃結果。在該項國際學生能力的評比報告中，芬蘭贏得多項第一名，包括在閱讀、數學、科學三方面的成績都名列前茅，尤其是在閱讀能力上，明顯領先群雄；瑞典國內幾乎沒有一個鄉村沒有讀書會，瑞典人民經常會聚在一起閱讀、討論，他們的閱讀協會常會透過讀書會的運作及各種文化的舉辦，推動民眾樂於學習、親近文化藝術。這些國家的人民不僅喜歡閱讀，更是愛好閱讀，閱讀為他們帶來了源源不絕的創意；加拿大有「培養閱讀人」計畫，讓孩子早早學習閱讀；澳洲學生每日回家要閱讀 20 分鐘，但是不強調記憶與熟練度；南韓和日本在國內

推動晨讀十分鐘活動，產生很大的迴響與成效，其中南韓更在 OECD 所舉辦之 PISA 評比裡，於五十七個參加國家中摘下「學生閱讀素養」項目的世界冠軍，這都要歸功於南韓所推動之晨讀活動，造就南韓學生閱讀成效卓越。

而香港和新加坡在「促進國際閱讀素養研究」(Progress in International Reading Literacy Study, 以下簡稱 PIRLS)的 2006 年 PIRLS 國際研究評比中，也分別締造了第二名和第四名的佳績。反觀台灣的閱讀教育，教育部之前編列了七億多元推動三千三百所中小學閱讀，努力推動各項閱讀活動，但成績卻不盡理想，在 2007 年 PIRLS 國際研究報告當中，我國國小四年級學生數學及自然方面雖獲得好成績，但在閱讀能力方面卻在四十五個國家中僅排名二十二，遠遠落後於香港、新加坡等鄰近地區，我國必須在閱讀之推動上再加油（李雪莉，2007）。記得幾年前，香港的閱讀教師們還專程前來台灣取經，將我國推動的「故事媽媽」帶回香港如法炮製，如今這樣的評比結果，真是跌破許多專家眼鏡，台灣十年的努力竟然不如香港的四年，最主要之原因在於台灣的閱讀教學，常淪為嘉年華會，有各種閱讀小博士、閱讀存摺、閱讀護照、小書製作等活動，還強調讀書超過一定時數即可兌換獎品、與校長合照等，過度重形式與產出。許多教師們雖都認知閱讀的重要性，卻常有錯誤的觀念，以為只要學生認識字，應該就會閱讀，故在閱讀教學方面，容易落入以往陳舊的教學模式，使閱讀教學的方法仍不脫撰寫心得、學習單等方式，讓孩子們望之卻步，這樣的教學法明顯缺少策略，根本無法把閱讀能力「教」到學生心裡。

香港教育局首席助理秘書長陳嘉琪強調，「閱讀和語文能力，是學會學習的重要工具，教育不單是要培養『看得懂的能力』，還要培養『思考能力』」。天下雜誌（2007）顯示在 PIRLS 的國際研究評比中，台灣的學生比較擅長「直接歷程」的初階閱讀，在「解釋歷程」的高階閱讀上則顯得不足。柯華葳教授（2007）就提醒過，就一些數學、自然的題目來說，屬於只要初階閱讀能力就行，而高階閱讀能力代表的是批判、解釋等部分，光是透過初階能力，是無法培養一個具有批判

力的孩子。她曾比喻，長期處於初階閱讀的小孩，未來就只能幫助他人「代工」，因為他(她)沒有能力創造，但對於執行他人已想好的東西，卻是顯得綽綽有餘。因此我們台灣的下一代未來要走出「代工」的命運，提升國家的競爭力，勢必要好好的教會他(她)們該如何「閱讀」，增進他們的閱讀理解能力。當閱讀能力愈強，思考及創新的能力就越強。

目前國內已有很多企業已經投入捐贈圖書，以鼓勵民眾多多閱讀的行列，但是並不是每一個鄉鎮市都如此幸運可以得到大企業的捐贈。台灣共有 319 個鄉鎮市，其中只有少數幾個鄉鎮市，例如台中縣沙鹿鎮的深波圖書館，或是像台北縣鶯歌鎮的林長壽圖書館，可以得到味丹企業及中國砂輪公司所捐贈之圖書或經費來購置新書之用。上述二家幸運的圖書館之所以能得到民間企業之捐贈，是因為上述二家企業之創辦人與圖書館所在地有地緣關係。若一些偏遠地區沒有如此幸運與台灣或世界知名企業結緣時，通常較無法爭取到正常政府預算之外的額外經費，因此就更形拉大社會資源分配不均的問題。

同樣的，台灣目前在圖書館資源的分配上也出現了資源分配不均的問題。以台北市為例，從台北市市立圖書館網站所顯示的資訊即可看出，台北市立圖書館目前有 1 個總館、42 個分館、11 個民眾閱覽室及 2 個圖書閱覽室。但從花蓮縣政府教育局的網站所公佈之圖書館數量來做觀察，花蓮縣卻僅有 14 個圖書館。由上述資訊即可顯示出，我國在圖書館資源分配上有資源城鄉差異過大之現象。

此外，目前台灣教育過分重視升學考試，雖然十年教改之後，政府已經廣設高中大學，使得升學之路已不再像過去那麼困難，以民國 78 年為例，當時的大學平均錄取率大約只有百分之 35。而以現在大學招生之錄取名額來觀察，大學總招生名額甚至於比報考人數還要多。但是傳統名校之名額仍是僧多粥少，再加上社會上對於台大等知名國立大學畢業生仍有特殊迷思，使得升學壓力其實不減反增，而且想考入名校之前大多得先考上知名公立高中。因此，台灣大多數的中小學生為了考上知名學府大多不愛看課外讀物，只願意投資其寶貴時間在教科書

上。而閱讀能力必須從小養成，且不能只建立在閱讀教科書之上，因為教科書之面向太過狹隘，容易造成思考能力只存在幾個特定角度，思考就不易多元化，也就不易接受不同的想法，這也是現今台灣社會與先進國家相較之下，不易出現多元化思考的重要原因。台灣學生在中學階段不會較世界各國學生遜色，但是在升上大學之後較世界其他各國之大學生相比，我國之大學生反而表現欠佳，究其主因，就是沒有在中小學階段養成多元閱讀之習慣。

當一個家庭收入若高於一般平均水準時，通常會較有能力及意願來投入資源在下一代之教育投資及閱讀方面。反之，若一個家庭之平均收入低於一般水準時，則父母親通常就較無力關心其下一代之學業表現。現在已進入知識經濟時代，父母若能有較高程度之教育水準，無論在工作表現或是在失業週期上通常會較教育程度較低者表現為佳。

現今台灣有許多家庭出現了隔代教養的問題，很多父母親為了生活只好遠離家鄉到大都市謀生，例如台北縣市，但是因為大都會之生活費用昂貴，中低收入之雙薪家庭若因無力負擔在大城市養育子女之高昂成本，許多中低收入家庭只好忍痛將其小孩送回鄉下由祖父母照顧。但是，這些祖父母往往無力指導這些小朋友的功課，造成連最基本的目標「把功課寫完」都有困難。更別說是培養閱讀的能力。

正如前面提及閱讀是所有學習能力之基礎。這些經由隔代教養的所教育出來之小孩，通常在其所得到之教育投資及閱讀之關注上與一般同儕相比遠遠不及，而閱讀正是培養其學習能力之基本功夫。由此可以觀察出一個家庭的總收入對於教育投資及閱讀之影響層面既深且廣。

而閱讀是所有學習能力的基礎，若能從小就培養閱讀能力，則學童無論在寫作，自學或口語表達上都能有長足之進步。但是台灣對於閱讀教育的投入不夠深入，方向也有待修正。閱讀為一國國民能否具有終身學習能力之重要關鍵，我國國民在畢業離開學校之後，大多不再讀書。究其原因，有可能是從小就沒有養成

閱讀的習慣。而閱讀之習慣若能從小培養，不僅可以讓國民素質不斷提升，也可進一步提昇國家之整體實力。因此，培養國家未來主人翁喜歡閱讀，熱愛閱讀實為當務之急。

貳、研究動機

本研究之研究動機，係根據以下三個層面凝聚而成：

一、政府對創造力與閱讀教育的積極推展

近幾年來，教育部積極的推動創造力教育，並於 2002 年公布《創造力教育白皮書》，目標在建構創意的台灣，建立創造力國度，而為了配合教育部《創造力教育白皮書》，臺北市亦於 2005 年訂立《臺北市創造力教育中程計畫》，作為未來創造力教育深耕永續推動的依據，並訂定 2006 年為「臺北市教育創意年」，以打造「創意臺北，卓越城市」為願景，全面推動創造力教育，可見創造力教育相當受到當局的重視。

而在過去的教學中，教師只要針對課內的教材進行教授即可，但隨著時代的改變，在這高度競爭的時代，閱讀力即競爭力，閱讀能力高的國民，可以迅速透過閱讀掌握知識和訊息，國家競爭力自然增加，因此，在九年一貫的能力指標已擴增至生活中的素材，更重視課外閱讀的擴充、應用，並針對閱讀提出應建立的能力，包括：讀懂、了解、選擇、體會、分享、觀察、分析歸納、掌握、精讀、記取細節、思考、批判等部分（葛琦霞，2004）。因此，政府在民國 88 年及 92 年積極推動「四年深耕閱讀計畫」，希望能讓閱讀教育往下紮根，強化學童的閱讀能力，以迎頭趕上與其他國家的差距。根據以上政府對創造力及閱讀教育的重視，研究者希望能依據相關理論，設計閱讀課程，透過多元活動讓學生體驗與實踐，

以提升學生之創造力，此為研究者的研究動機之一。

二、研究者本身對閱讀教學和創造力的興趣和實務經驗

研究者對創造力深感興趣，每當看到報章雜誌或電視上所展現的創意活動或商品，總讓我驚喜不已，因此也會將創造力融入我的教學裡，看著學生因著教師的鼓勵所展現出來的創意表現，常使師生在教學過程中彼此激盪出許多意外的創意火花；另外，研究者也從一些相關書籍文章及教師研習活動中，知道閱讀是一切學習能力的基礎，因此也積極的在班上推動閱讀活動，在閱讀教學方面的實施，除了配合學校閱讀小博士的活動推行，並在班上推行晨讀活動，偶而會自行設計閱讀學習單來讓學生練習，希望透過閱讀「量」的累積以達閱讀成效。但是多讀書不見得等同於能提昇閱讀素質，要能以有效的質來取代量，才能展現實質的成效（趙凡誼，2008），因此，研究者希望未來研究的方向能放在深耕學生的閱讀理解能力，加強學生的閱讀素質，此為本研究之動機二。

三、豐富學生的涵養，培養其閱讀興趣和創思的能力

背景知識是孕育創造力，發展獨立思考能力的基礎。洪蘭說：「閱讀像敲門磚，可以打開人類知識之門。」增進學生的背景知識，是加強創造力的必要條件，惟有培育孩子看書的興趣，養成獨立學習與思考的習慣，才能在知識的空間中自由自在遊走，開啓心靈與腦海中的創造、幻想與視野（陳之華，2008）。

然而相較 41%的芬蘭學生將閱讀視為休閒活動，台灣學生真的不愛閱讀，根據天下雜誌《閱讀動起來》（2008）一書中提到在 2006 年 PIRLS 的國際評比中，台灣學生幾乎每天閱讀的百分比在各國中排名最後，原因為何呢？推論我們的孩子雖重視閱讀，但他們視閱讀為功課，不是興趣，其次，因為學校缺少閱讀的教

學，使得學生對閱讀理解的掌握尚有許多改善的空間。南美英博士也提到一個案例，有個媽媽帶著孩子到她的研究室，說她的孩子在該痛苦時表情一點都不痛苦，反而咯咯傻笑，經南博士用閱讀能力診斷紙測試後，才發現原來是孩子的想像力太貧乏，因而導致感覺遲鈍，不能和書中的主角產生共鳴，而台灣現在也有很多這樣的孩子，在閱讀時不會留下深刻印象，與作品也不產生聯結，所以對閱讀就不感興趣。

另外，研究者在教學當中，發現台灣的學生仍普遍缺乏思考的習慣，一遇到課本以外的知識，或需要使用高階思考能力的問題，大多以「不知道、想不到」來回答，不願意動腦筋，使其思維模式僵化，而且常會簡化思考問題的面向及廣度，也窄化了本身的視野及深度。(曾瑞譙，2004) 因此，惟有透過閱讀理解教學策略，增進學生的閱讀能力，才能引發孩子閱讀的興趣，使其樂於閱讀，並透過閱讀理解思考使學生思考更靈活、獨立，且更富想像力。當學子們能受惠於書中的任何人物、故事與角色的互動，醞釀出往後成長生命中的厚實養份，那閱讀就真正能豐富自己的人生，藉著文字、文學與文化，認識自己並探索人性。(陳之華，2008) 因此，研究者希望能積極引導學生體驗、觀察書中的的情境，並與生活做連結，促進其創造力之表現，此即為本研究之動機三。

第二節 研究目的與問題

根據上述的研究背景與動機，本研究藉個案研究來探討閱讀教學對國小學童閱讀動機、閱讀理解及創造力的影響，希冀透過教學的反思與學童的回應提供日後閱讀教學之參考。茲將本研究目的及問題具體臚列如下：

壹、研究目的

- 一、探討閱讀教學對閱讀動機的影響，以提升學童閱讀的興趣。
- 二、分析閱讀教學對閱讀理解之影響，以促進學童之閱讀能力。
- 三、探究閱讀教學對激發兒童創造力的影響，進而培養及發展兒童之創造力。

貳、研究問題

配合上述研究目的，本研究擬探討下列問題：

- 一、閱讀教學對學童閱讀動機的影響為何？
 - 1-1 學童在閱讀教學前的閱讀經驗及背景為何？
 - 1-2 學童在閱讀教學前的主要動機來源是什麼？
 - 1-3.閱讀教學對學童的內在及外在閱讀動機影響如何？
- 二、閱讀教學對學童閱讀理解力的影響又為何？
 - 2-1 閱讀教學之前與教學期間，學童運用閱讀策略的情形如何？
 - 2-2 學童在閱讀理解和學習感受上的轉變，及在教學中所遇到的困境為何？
 - 2-3 教師在閱讀教學中所遇到的瓶頸及因應之道為何？
- 三、閱讀教學對兒童創造力的影響如何？
 - 3-1 學童在閱讀教學前，創造力的呈現情形為何？
 - 3-2 在閱讀教學間，學童在創造之認知向度上的表現如何？
 - 3-3 在閱讀教學間，學童在創造之情意向度上的表現如何？

第三節 名詞釋義

茲將本研究有關之重要名詞與各種變項的意義界定如下：

壹、閱讀教學

閱讀教學為在廣泛的文字情境中，教師透過各種語文教學方法、策略與活動，讓學生喜愛閱讀，並增進學生的語文能力。本研究探討的閱讀教學主要的內涵包括下列項目：一、教學材料主要以非教科書文本為上課教材；二、教師在閱讀教學上所使用的方法與策略皆以學生為中心，進行連結、提問及預測三種閱讀策略的教學；三、教學內容是以師生對話、討論、回應、分享為訴求的多元學習活動。

貳、創造力

Torrance (1964) 認為創造力是一種發明能力、產出性能力、擴散性能力，也可能是想像力（引自毛連塹等，2003）。Williams (1972) 認為創造力應包括流暢力、變通力、獨創力和精進力等認知能力，其認為創造力在情意態度方面有好奇、冒險、挑戰和想像等心理特質。

本研究之創造力是指學生在量化及質性資料上的表現，在量化資料方面，是指在「威廉斯創造力測驗」(林幸台、王木榮，1999)之「創造性思考活動」及「創造性傾向量表」的得分，前者可得流暢力、開放性、變通力、獨創力、精進力及標題等六項創造力分數，後者可得想像力、挑戰力、好奇心及冒險心等四項創造力分數，各項分數得分愈高，代表創造力愈佳；而在質性資料上，則是研究者參考並改編自魏韶潔（2006）研究中的創造力行為觀察表，做為閱讀教學期間觀察

學童創造力表現的依據。

第二章 文獻探討



第一節 閱讀動機之探討

近年各級學校在推動閱讀活動上不遺餘力，但學童的閱讀活動是否能一直持續，端視其是否能從閱讀活動中獲得樂趣。學童要享受閱讀，培養良好的閱讀態度，進而從中得到樂趣，閱讀動機的強弱是重要的一環。因此學校在推行閱讀活動時，不能只是注重其外在閱讀行為的表現，更要去深入了解學童的閱讀動機，並滿足其閱讀動機，則較易達到事半功倍的效果，學童的閱讀行為也才能維持興趣的持續下去。在本節中將探討閱讀動機之相關理論與研究。

壹、何謂動機

一、動機的意義

王文科（民 78）將動機（Motivation）解釋成是個體發放出能量和衝動，指導個體將行為指向某一特定的目的，並將這一行為維持一段時間的種種內部狀態和過程。

張春興（1989）曾定義動機是指引起個體活動，維持已引起的活動，並促使該活動朝向某一目標進行的內在歷程。

江南發（民 88）解釋動機為一假設性的構念，用以解釋引發個體表現有目標導向之行為的起始、方向、強度及持續等現象的內在狀態，它是促使個體從事各

種活動的內在原因，但我們無法直接觀察，必須透過行為間接推測。

Petri (1986) 則指出，動機的概念可以用來描述有機體開始及引導行為的內在力量，也可以用來解釋行為強度的不同，如果個體的行為強度越強，我們可以說是動機水準較高的結果；或者也可以用動機來意指行為的方向（轉引自林建平，民 84）。

McCombs (1988) 認為動機在自我控制的學習中扮演了最重要的角色，其主要在維持正向的自我概念、知覺的自我效能及自我控制。

Oldfather (1992) 在研究中也指出，當個體發現「學習」是一種深度的、個人的且持續性的活動時，將顯出高度涉入、高求知慾和尋求了解的高度企圖心等特徵。

Graham 和 Weiner (1996) 認為動機可以用以檢視個體為什麼選擇該行為 (choice of behavior)，該行為潛伏多久 (latency of behavior)，行為強度多大 (intensity of behavior)，能堅持多久 (persistence of behavior)，以及從事該行為時，個體的認知及情緒反應 (cognitions and emotional reactions) 等內在狀態。

綜上所述，所謂的「動機」，就是導引個體持續從事各種活動的內在狀態，它維持著個體正向的自我概念、知覺的自我效能及自我控制，這個狀態的程度有多深，則在個體身上所顯現出的涉入程度及行為強度就有多大。簡言之，動機就是激勵與導引個體行為的力量，是個體外顯行為的內在歷程。

二、內在動機和外動機

楊曉雯 (民 85) 亦指出，動機的產生可以歸納為兩種原因，一是需求，二是刺激。所謂需求 (need)，是指個體會因為生理或心理上的某種不足或過剩，而產生不均衡感，為了消除這種不快、緊張的感覺，個體便會產生追求安定以恢復平衡的驅力 (drive)，也就是動機，以促使個體朝向既定的目標活動；而所謂刺激

(stimulation)，是指當個體尚未意識到潛在的需求時，若受到外在事物的刺激，也同樣會引發行為的動機。由此可知，動機會驅動一個人的行為。行為與動機之間雖然沒有一定的因果關係，但是確有相互影響的關係（引自劉慶中，2003）。

張春興（民 83）認為學習動機的形成有內在和外在二種因素，前者起因於個體的內在需求；後者則僅因外在誘因所引起。受外在誘因影響而學習的學生，無法產生自發性學習，一旦誘因消失或降低，學習動機也會跟著減弱或消失；而內在動機是指個體因應內在需求，從事各項感興趣的活動，即使在沒有誘因酬賞的情況下，仍然會自動自發地投入學習。

江南發（民 88）亦指出動機與學習之間的關係，以內在動機（intrinsic motivation）與外在動機（extrinsic motivation）的分類方式來看，更易理解。如果個體的努力是因為外在誘因，例如：師長獎勵、獎品、獎金、或博取他人掌聲，我們便稱此為外在動機；如果是因為個體的內在需求，行為的動力完全是出自內心，我們便稱之為內在動機。依賴外在動機的學生，並無法產生自發性的學習，一旦外在誘因消失或減弱，其學習動機便會跟著減弱；反之，出自內在動機而學習的學生，面對困難的學習或外在環境的改變，都不會動搖他的學習動機。

大多數人皆肯定內在動機的價值與重要性，Gottfried（1985）認為學習者若保持內在動機，將會對學校課業的學習充滿興趣，且喜歡富有挑戰性的課業。針對內在動機，Deci 與 Ryan（1985）提出「自我決定論」（self-determination），亦即當個體感受到對環境的自我決定權時，將引發其內在動機（陳怡華，2001）。

Oldfather（1992）從社會建構論的觀點來解釋內在動機，主張促使個體參與學習乃因個體在建構意義中，引發想法和情緒；當個體發現「學習」是一種個人地且持續性的活動時，將顯出高度涉入、高求知慾及尋求了解的高度企圖心等特徵（轉引自李素足，民 88）。

Skinner & Belmont（1993）的研究發現，教師在課程進行中，應鼓勵學生自我表達、給予學生選擇的機會、和學生一起作決定，如此有助於學生內在動機的提

升。不過著名的心裡學家 Bruner (1915) 認為在強調內在動機的同時，誘因及外在的支持仍是必要的，因為他認為在學習之初或學習達到極限 (dead center) 時，仍然需要外在動機的驅策，只是長遠來看，還是以內在動機來維持學習的興趣較易持久 (轉引自江南發，民 88)。

雖然 Bruner 認為外在動機的誘因有時是必需的，但他的最終關懷還是在於內在動機的引發；所以提升學生的內在動機，保持學生學習的堅持與熱情，將是教師在教學過程中的最終理想 (陳怡華，2001)。

綜上所述，動機產生的原因可歸因於需求和刺激兩種因素，其中因需求而產生的動機為內在動機，而因外在刺激所產生的動機為外在動機。當個體感到對環境的自我決定權，及能在建構意義中引發想法和情緒時，所產生的內在動機即可引導個體自發性及高度的涉入所感興趣的活動，其學習興趣可以維持的時間較長；而外在動機則是藉由外在的誘因促使個體從事所要進行活動，一旦外在誘因消失，則學習動機便會減弱或消逝，雖一般肯定內在動機的重要性，但外在動機於學習之初或學習達到極限之時仍有其必要性，因此，如能在學習中提升個體之內在動機，並視情況增加其外在動機，必能加強個體學習的成效。

貳、閱讀動機理論

閱讀除了認知領域的研究外，還有情意領域方面的研究 (affective domain)，其中包含四方面：閱讀動機 (motivation for reading)、閱讀態度 (attitudes for reading)、閱讀興趣及閱讀的自我概念 (self-concept related to reading)。閱讀的情意領域研究中，以閱讀動機的研究較為重要，因為個體存在閱讀動機之後，才能喚醒自身對書籍的重視與注意，也才開始閱讀理解的歷程，才會有認知性的活動出現 (羅慶文，民 84)。

閱讀動機一詞首見於學術研究是 1967 年 Campbell 等學者在國際閱讀協會學

術研討會的論文報告中提出，而近代對閱讀動機有系統的探究則始於 Wigfield 與 Asher(1984)關於成就動機、閱讀態度與閱讀興趣的探討，至 1992 年可謂閱讀動機研究的轉捩點，美國國家閱讀研究中心(JRC)開始探究閱讀動機，建立閱讀為一種語言與認知以及閱讀為個人價值、信念之動機行為間的橋樑(劉佩雲、簡馨瑩、宋曜廷，2003)。

一、閱讀動機的意義

在探討閱讀動機的理論前，首先要了解何謂閱讀動機，一如前面所提到動機的意義，林建平（民 84）指出閱讀動機係指引起個體閱讀的活動，維持已引起的閱讀學習活動，並促使該閱讀活動朝向閱讀理解的目標進行的內在歷程。

Metsala（1996）則將閱讀動機定義為個體對其從事閱讀活動所抱持的態度、理由與目的。而 Gambrell（1996）提出閱讀動機應被定義為個體的自我概念以及個體重視的閱讀價值。

莊佩玲（2002）依據張春興對動機的定義將閱讀動機界定為「引起個體的閱讀活動，維持已引起的閱讀活動，並促使此閱讀活動朝向個體所設定的閱讀目標前進的內在心理歷程。」而蔡育妮(2004)認為閱讀動機是「個體有閱讀的需要，而引起閱讀活動的內在心理原因，是激勵與導引閱讀行為的內在心理力量(引自黃佳瑩，2004)。

綜上所述，可以知道閱讀動機指的是導引個體持續從事閱讀活動的一種內在狀態或歷程，促使個體朝向所設定的閱讀目標前進。

二、內在及外在閱讀動機

了解促使個體閱讀的動機，將有助於掌握個體對閱讀的喜好。在談論動機的

產生時，曾提及兩個因素：需求和刺激，因此我們也可以說，閱讀動機的形成，除了可能是讀者本身生理或心理上的需求所引起的，也有可能是因為受到外界事物的影響或刺激而產生閱讀的動機（楊曉雯，民 85）。

若以 Maslow 的需求理論而言，閱讀行為是屬於非物質心理性的需求；然而就閱讀產生的動機而言，閱讀可能是為了資訊的獲得、啟發自己的心智，也有可能只是單純的打發時間用，所以探究閱讀動機，可以涵蓋所有生理、心理、社會需求的層面目的（轉引自黃德祥，民 83）。

Waples（1940）將閱讀的動機，歸納為兩個來源：個人內在（intrapersonal）與人際之間（interpersonal）。個人內在動機來源，是出自於讀者自發性的需要，內在動機受到讀者本身自我的想法，純粹屬於心理性的需求；人際之間的閱讀動機則來自於讀者受到他人的影響所引發的，他人的意見或態度成為決定是否閱讀的重要因素（引自陳怡華，2001）。

Frank Hatt（1976）認為讀者之所以會進行閱讀，必定是因為他有深層特定的需求，這種需求可以說是一種目標的產生—讀者期待透過與文本的互動以完成目標。因此當讀者會選擇進入一閱讀的狀態，必定是因為讀者在其閱讀的對象中發現，他所必要的需求能獲得一定程度的滿足（引自李燕妮，2006）。

Gambrell（1996）強調閱讀教學最重要且最中心的目標就是要去激發學生的閱讀動機，閱讀動機會驅使個體進行長期閱讀並且樂在其中，此即閱讀教學的最終目標（劉慶中，2003）。

Csikszentmihalyi 對動機的看法即是基於「福樂經驗」（flow experience）的概念，意指個體全神灌注於一個任務（如：閱讀）的心理狀態，並且完全感覺不到時間的流逝，當讀者對自己所閱讀的材料滿意，並樂在其中時，他們即經歷了「福樂經驗」，而閱讀經驗本身便是酬賞。Flow 理論的重要性在於學習者對學業期望的反應，有內在動機的學習者會視閱讀為有意義的挑戰，缺乏內在動機的讀者會視閱讀為阻礙。根據 Csikszentmihalyi 的理論，許多教師知道幫助學生達成教學目

標的最好方法是支持他們的興趣，如提供選擇、提供清楚且有所幫助的回饋。這也就是為何在許多教室中，實質的獎勵會被用來支持學生的學習興趣（轉引自 Gambrell & Marinak, 1997）。

然而每一個體的閱讀行為都是獨特的，而且其選擇的過程也不完全是預期性和計畫性的，不同的社會角色和生活造就不同的閱讀動機和閱讀類型。就外在閱讀動機而言，促使學童閱讀的外在誘因有師長獎勵或獎品的領取等，但外在閱讀動機通常無法使閱讀行為長久的持續，也無法使個體主動投入。換句話說，非由內在閱讀動機驅使的讀者，並無法專注在閱讀活動上，也無法引發共鳴，達到一種所謂的「福樂經驗」（轉引自李素足，民 88）。

Wigfield 與 Guthrie（1997a）認為閱讀動機概念中可區分三部份：能力與效能信念、成就價值與目標、社會（引自黃佳瑩，2004）。以下茲分項述之：

（一）能力及效能信念

自我效能是指個人在工作環境中對自己表現能力的一種信念，是根據自己過去的經驗來對自己的實力進行評估（Bandura,1997），當個體覺得自己有能力能夠有效的閱讀，越能投入精力在閱讀活動中，且積極的理解閱讀的內容。而具有高自我效能的學習者，越能挑戰艱難的閱讀文本，以精熟內容來理解當中的概念。而當學習者缺乏自我效能時，面對閱讀活動會盡可能的逃避，或選擇較不具有挑戰性的閱讀活動（劉佩雲、簡馨瑩、宋曜廷，2003）。

（二）成就價值及目標

閱讀的「成就價值及目標」包括閱讀好奇、閱讀投注、閱讀的重要性等內在閱讀動機，及為競爭而讀、為認同而讀、為成績而讀等外在閱讀動機。內在閱讀

動機指的是如 Csikszentmihalyi 於 1978 所描述的福樂經驗 (flow experience)，當讀者全神貫注在一本書時，常會忘了時間及自我意識 (李素足，1999)。Wigfield 認為只有能力和效能信念不足以產生投入，如果沒有理由或誘因促動的話是不足以產生投入的閱讀行為，具內在動機的閱讀者多傾向於學習目標取向的閱讀，以尋求透過閱讀增進知識與概念的理解 (劉佩雲、簡馨瑩、宋曜廷，2003)。因此，內在動機是培養閱讀習慣的必備特質，而受到內在動機驅動的閱讀者，較能長時間投注在閱讀活動上，也能發展較高層次的閱讀策略 (鍾滿英，2006)。

「閱讀好奇」指的是對特定的閱讀主題有興趣，並產生學習的渴望，因此必須建立在既有的先備知識上，想要去接觸該類的書籍並進行閱讀活動，便能稱為閱讀的內在動機。

「閱讀投注」指的是讀者在閱讀自己有興趣的書籍時，從閱讀獲得的愉悅感，而不感覺到時間的流逝，這種忘我的投注閱讀中的歷程，便能使讀者得到滿足感，因此也是內在動機的一種。

「閱讀的重要性」指的是讀者認為閱讀是極具價值的重要工作，因而主動的從事閱讀活動，例如：能從閱讀當中獲得新知，學得詞彙、增加解決問題的技能等，這些能使讀者主動閱讀的理由也是內在動機的一種。

而外在動機指的是讀者關注自己的閱讀表現在別人面前是否良好，為了外在的認可、獎賞甚至誘惑而閱讀。例如：「為競爭而讀」指的是想勝過別人而閱讀，因此在閱讀活動中，產生想要比同儕或夥伴更好的渴望。「為認同而讀」指的是在閱讀活動中，希望自己的能力或目標能達成認可 (例如：老師、父母的讚賞等)，因而努力的閱讀。「為成績而讀」指的是讀者希望被視為好學生或為了得到好成績而閱讀，例如學生為了爭取老師指定的閱讀功課的成績而閱讀，或是為了考試而閱讀。

外在閱讀動機往往是短暫的，因為外在的壓力、誘惑等等原因進行閱讀活動，雖可以達到閱讀的目的，然而提供給讀者的只是曇花一現的閱讀能量，無法幫助讀者建立長期的閱讀習慣(黃馨儀，2002)。而當閱讀活動是因為外在閱讀動機引起時，例如學生受到獎金或成績的誘惑而閱讀時，當外在閱讀誘因停止時，閱讀動機就有可能降低或喪失，閱讀活動也就因此而停止。

(三) 社會

閱讀的社會動機與人際和社會活動有關，例如喜歡與人分享書籍、溝通想法，從中獲得鼓勵與成就感，並樂在其中。Wigfield 與 Guthrie 認為「社會」層面的閱讀動機包括「社交」與「順從」。「為社交而讀」是指由與同儕、朋友或家人分享或透過追求閱讀意義而能成為某社群一員的過程；「為順從而讀」則基於外在、他人的要求或目的而閱讀，此兩種因個人外在社交的需要而產生的閱讀動機也可歸納之外在動機中。社會動機能促進閱讀量的增加和閱讀成就，閱讀頻率、廣度與數量高者多會參與社群(宋曜廷、劉佩雲、簡馨瑩，2003)。

Wigfield 和 Guthrie (1997) 在「閱讀動機問卷」(Motivation for Reading Questionnaire, 簡稱 MRQ) 上的資料顯示閱讀動機有不同的面向，並可實際測量。Baker & Wigfield 在 1999 年更將閱讀動機分為十一個向度，並進一步討論各向度和閱讀活動及閱讀成就間的相關。這十一個向度即自我效能 (self-efficacy) 、挑戰 (challenge) 、工作逃避 (work avoidance) 、好奇 (curiosity) 、涉入 (involvement) 、重要性 (importance) 、認可 (recognition) 、成績 (grades) 、競爭 (competition) 、社交 (social purposes) 和順從 (compliance) 。而在陳靜慧 (2004) 所編製的「國小學童閱讀動機問卷」中，即將閱讀動機分為自我效能、閱讀挑戰、好奇、涉入、重要性、認可、成績、競爭、社交、逃避、放鬆等十一個向度。

綜合上述，可知閱讀動機複雜多樣，透過研究閱讀動機，了解學生「閱讀的理由」為何，將可提升、加強學生的閱讀興趣，幫助學生達成有效的閱讀。本研究所指的閱讀動機專指內在閱讀動機和外在閱讀動機兩種，內在閱讀動機是起因於個體的內在需求，可維持較長時間的閱讀活動，並使學生主動閱讀。而外在閱讀動機則是受外在誘因所引起，可操控較短暫的閱讀行為。兩種閱讀動機都能使學習者進行閱讀行為，完成閱讀活動。由於兒童並非天生就喜愛閱讀，為了使兒童能選擇進行閱讀行為、堅持閱讀行為，並為閱讀行為付出努力，為人父母及師長應努力提高兒童閱讀動機，使孩子能對閱讀抱持高度的興趣，樂於從事閱讀的行為。

本研究參考 Wigfield 與 Guthrie(1997a)所做的閱讀動機分類，及陳靜慧(2004)所編製的「國小學童閱讀動機問卷」，將閱讀動機分成三面向，共十四個向度：

- 1.能力及效能信念：自我效能、閱讀挑戰
- 2.成就價值與目標：好奇、重要性、涉入、喜悅、放鬆、認知、成績、競爭、認可、逃避。
- 3.社會：社交、順從

其中自我效能、閱讀挑戰、好奇、重要性、涉入、喜悅、放鬆，及認知屬於內在動機；而成績、競爭、認可、逃避、社交，及順從屬於外在動機。

參、閱讀動機的相關研究

國外學者對於閱讀動機的相關理論研究，已有一系列的實徵結果，茲將其重要研究發現整理如下。

一、兒童閱讀動機的引發和父母的態度有很大的關係

Walberg(1984)研究父母與兒童的相處時間，發現父母實際上掌握了兒童 87% 的時間，因此兒童會有很多時間可以和父母一起相處；而根據 Bandura (1973) 的社會學習論可以得知：兒童會經由模仿他人而習得新行爲，因此父母的每一個態度都會深刻的影響子女。研究閱讀動機的學者也發現，所有的影響因素之中，以父母的態度最佔關鍵性的地位。例如：Wight 與 Grossman (1977) 的研究顯示，兒童對閱讀的喜好程度，受父母的影響較師長多。如果父母能經常與兒童一起閱讀、分享閱讀心得、讀書給孩子聽或聽孩子讀、和孩子一起討論書籍，對於培養其閱讀習慣、引發其閱讀動機，都有非常好的效果。Spiegel (1993) 更直接指出父母在子女的閱讀計畫中，扮演著關鍵性的角色。Whitehead (1984) 認為文化背景、父母對孩子的期望、以及家中擁有優良的閱讀資料，均足以影響孩子的閱讀興趣（轉引自陳海泓，民 88）。

Susan (1985) 的研究顯示，孩子的閱讀分享對象多半是母親或女性的親戚，而且兒童閱讀能力和興趣的培養，是在早年受到家長的影響，因此家長對於兒童閱讀動機的培養居於重要地位。Michael 與 Susan (1988) 的研究中，也發現到孩子閱讀能力的好壞、閱讀態度良好與否，都與父母閱讀與否有直接關係。高閱讀動機的學童，其父母經常閱讀，也鼓勵他們的孩子閱讀。

William (1989) 則指出，有高學業成就的學生，在家庭教育上，父母都是採取鼓勵閱讀的方式；且父母如果經常閱讀，也會激發子女的動機，而成爲經常性的閱讀者。Carr (1995) 以「閱讀態度問卷」和觀察的方式來研究國小學生的閱讀態度，結果發現：學生缺乏閱讀動機的原因是因家庭缺乏示範作用的人；而後測的結果也發現，朗讀的方式，對學生的閱讀動機有明顯的提昇。因此父母在家即使呈現了閱讀素材，也必須有閱讀行爲的示範，如此方能有效的引發兒童的閱讀動機 (Mellon, 1992)。

Adunyarittigun (1997) 曾以實驗的方式，針對 10 位四年級和六年級低成就、低動機的小學生進行研究，在父母參與的結果顯示，學童在閱讀上的自我效能和動機皆有提昇。家庭環境的鼓勵可以有效提昇學生的閱讀動機 (Kane & Warner, 1997)；而父母更是決定兒童閱讀動機高低的一個重要因素，當父母給予兒童較多的互動的機會，他們的閱讀行為頻率會更高 (Wigfield & Guthrie, 1995)。

二、閱讀動機受到性別差異的影響

男女生的自我概念和社會所賦予的刻板印象有關，通常男生較傾向體能、數理方面，女生則在語言、藝術方面表現較佳 (Jackson, Hodge, Ingram, 1994)，因此一般說來，女生的閱讀態度會較男生積極，研究結果也證明了這項假設。Cloer 與 Pearman (1992) 以「國小閱讀態度問卷」調查國小學童的閱讀態度，發現低年級的男女生，在閱讀態度上並無明顯的不同；但是高年級的男生閱讀態度卻比女生來得不佳。

Brown (1993) 及 Porter (1995) 的研究結果都發現女生的閱讀態度和自我效能高於男生。Wigfield 與 Guthrie (1995) 以「閱讀動機問卷」及「閱讀活動調查問卷」來研究國小學童之閱讀動機，也同樣發現閱讀動機在不同性別之間，也存在顯著差異，女孩的閱讀動機普遍比男生高，且女孩看的書也比男生多。Wigfield 與 Guthrie (1997) 在 1995 年的研究獲致結論後，仍繼續就閱讀動機此一主題加以探討。在此次的研究中，他們發現兒童的閱讀動機是具多面向的；且引發兒童的內在閱讀動機比外在動機更能預測兒童閱讀的深度與廣度；女孩的閱讀動機比男孩更正向積極。

Anderman (1996) 以調查研究的方式，獲知三年級到六年級國小學童的閱讀態度。結果發現：年級較小的女生視閱讀價值較高，且閱讀態度也較積極。可見閱讀態度的差異，存在於男女不同性別之間。

在國內的研究中，也得到相同的結論。李素足（民 88）研究國小中、高年級的學生發現，女生閱讀行為的頻率和閱讀動機，都顯著高於男生。

三、閱讀產生的情緒反應也可以增進閱讀動機

Downing 與 Leang（1982）認為對特殊書籍屬性的喜好態度，加上透過閱讀實現需求的動機，才能喚醒學生的注意，開始閱讀理解的過程（轉引自羅慶文，民 84）。Sherry（1988）認為讓學童在自然情況下學會找到自己喜歡的書，是激發學童閱讀動機的有效途徑。Smith（1988）提出一項觀察報告，認為閱讀所產生的情緒反應是大部分讀者喜歡閱讀的主因，而且也可能是沒有閱讀習慣的人之所以不常閱讀的原因。此情緒反應即是促使讀者閱讀的動機因素，然而 Athey（1985）提出此類情緒反應的部份並不受重視，乃是因為其定義模糊且不易評量（轉引自阮淑宜，民 80）。

Young（1990）研究 20 位有閱讀障礙的學生，結果發現，學生的自我效能和閱讀成就呈現正相關。Berglund（1991）以調查研究的方式，獲致下列結論：1.提供學生自由閱讀的時間、讀給學生聽以及表露個人對閱讀的熱情，有助於提昇學童的閱讀動機。2.強制性的讀書報告、不佳的作業形式、減少閱讀機會，都會降低學生閱讀的動機。

Hale（1994）觀察國小一年級的學童，發現學童從看書、和家人互動、上圖書館機會的多寡、看書的目的，來衡量閱讀的價值。

Wigfield 和 Guthrie（1995）在閱讀動機問卷的分析中，發現「社交需求」、「閱讀價值」、「求知慾」、「美感經驗」、「閱讀成績」、「閱讀的重要性」等特質，和閱讀行為的頻率有顯著相關；亦即內在動機需求較能促進兒童的閱讀行為。

四、其他和閱讀動機的相關研究

父母、家庭對於引發兒童閱讀動機雖然具關鍵性地位，但也需要學校、圖書館和整個社會一起合作，如此方能全面性的帶動閱讀風氣。Susan (1984) 與 Susan (1985) 在研究中特別提到，現在吸引兒童的事物太多，閱讀動機的引發及閱讀習慣的培養，必須經由家長、學校及圖書館通力合作，自動連續的舉辦活動，才有效果顯現。所以除了父母之外，兒童在發展閱讀興趣方面，教師也佔有重要地位 (Berglund, 1991; Wigfield & Guthrie, 1995)。

Mullen (1995) 以「閱讀行為量表」、「閱讀態度問卷」、「自我效能量表」來研究四年級到六級的學童。結果發現：

1. 閱讀成就和閱讀態度成正相關。
2. 閱讀自我效能和閱讀態度成正相關。

Gambrell (1996) 以會談式訪談的方式，研究影響學生閱讀動機的重要因素，從訪談的結果可以獲知：1. 當學生越有機會接觸書本，其閱讀動機會較高；2. 當學生擁有書本的自我選擇權時，其閱讀動機會較高；3. 學生對於故事的熟悉性，會影響其閱讀動機；4. 如果在閱讀當中能夠與他人有所互動，分享心得，或者獲得他人的鼓勵，都能夠有效的提昇學童的閱讀動機。

Angeletti (1996) 以觀察記錄的方式，發現每天讀書給學生聽、組成讀書小組、以及以兒童為中心的閱讀方式，能夠顯著提昇國小學童的閱讀態度。

Huck (1997) 認為兒童缺乏接觸讀物的管道，需要父母、教師和圖書館員積極的協助，讓兒童擁有良好的閱讀技巧、閱讀環境、閱讀知識，需要成人的積極投入。

Miller 與 Meece (1997) 以調整學生的閱讀作業的方法，來探究學生的閱讀動機是否有所改變，結果發現，統整性的教學及作業活動，能引發學童的內在閱讀動機。

國內學者林建平（民 84）的研究結果顯示：閱讀動機與閱讀成就的相關高於理解策略與閱讀成就的相關。故可以知道閱讀動機較理解策略更能決定閱讀表現的相關。

綜上所述可以發現：家庭環境的鼓勵和父母的積極的閱讀行為，是引發兒童閱讀動機的一個主要因素，而學校的課程及教師的教學亦對兒童閱讀興趣的發展有著很重要的地位。本研究想了解透過閱讀教學是否能有效增進兒童的閱讀動機，進而幫助兒童培養良好的閱讀習慣，此即為研究者所欲探究的焦點之一。

肆、閱讀動機的提升

一、閱讀動機的重要性

兒童的閱讀習慣，到國小六年級即已定型，且影響其一生（Bloom, 1964）；兒童對於書籍的興趣和閱讀動機的引發，是需要培養的（陳海泓，1999）。綜覽文獻後歸納閱讀動機會對學生在閱讀層次、自我閱讀選擇及閱讀成就等幾方面有所影響，分述如下：

1.對閱讀層次的提昇

動機在學習上扮演著重要的角色，它會造成表面、粗淺的學習以及深沈、內化學習的不同（Gambrell,1996）。高閱讀動機的讀者會進行長期閱讀，並且樂在其中，因此閱讀層次也將會有所提昇。

2.自我閱讀選擇較高

學生因為動機的不同，對閱讀時間投入的多寡、閱讀種類的選擇等也會有所不同。高閱讀動機的讀者通常都是自我決定，並且會自行創造他們的閱讀機會的。他們常會因為一些廣泛的私人理由，比如好奇、複雜的情況、社會互動、情感的滿足等，想要去閱讀或者選擇去閱讀（Gambrell, Codling & Palmer, 1996）。

3.對閱讀成就的影響顯著

很多動機理論學家主張個體的信念價值和成就目的在他們與成就關係的行為中扮演很重要的角色（Guthrie & Wigfield, 1997）。高閱讀動機的讀者會對閱讀投入較多的時間，進行較深入的處理，故其閱讀成就也就自然會有所提昇。

二、提升閱讀動機的方法

依據上述的閱讀動機理論，許敏華（2004）提出教師在提昇閱讀動機可以努力的方法如下：

1. **以兒童為中心的課程取向**：提供一個開放型的學習情境，允許學生依個人能力調整，監控自己的進步情形。同時建立孩子的責任感、歸屬感成爲一個自律的個體，有助於提升學生的內在動機。

2. **統整性的教學活動設計**：在教學設計上，Miller 和 Meece（1997），指出，透過統整的課程設計單元，可以引發學生自我導向式的學習，進而提昇自發型的閱讀動機。統整的課程設計，包含同一課程中不同語言活動的結合，這樣可以避免學童對課程產生不值得一顧的疏離想法，讓學生了解自己為何學和學什

麼，其優點是教材內容對學生是有意義的，可以發展學生的自主性，進而對學習更具責任感。

3. 讓學生有選擇閱讀與閱讀材料的機會：讓學生自主選擇，成為學習環境中的主角，有助於學生的學習動機。允許學生作選擇，如自由選擇書、看書的方式，獎勵的書本等，可以提昇他們的內在閱讀動機（Paris & Oka,1998）

4. 提升學生對書本的熟悉程度與有關的先前經驗：從生活中累積經驗，讓學生有機會在真實的活動中，使用讀寫的能力，如閱讀和寫作，傳遞和語文的溝通能力及領略文字之美，讓學生於建構意義和後設認知的過程中成為主動的主角，才是引起動機最成功的方法（Lippe & Weber,1996；Miller & Meece,1997）。

5. 安排可接近的閱讀示範者：根據 Bandura(1994)的社會學習理論，學生會模仿他人的行為，當孩子發現大人可以從閱讀中獲得樂趣時，將視閱讀為值得做的活動。當孩子從閱讀中獲得愉悅的情感經驗，將引發其閱讀的內在動機。

6. 安排最可接近的藏書情形：如果孩子所處的環境是一個書籍隨手可得的地方，習慣於豐富的文學環境，孩子將習慣拿書來看，若是處在文學貧乏之地，沒有相當的習慣及模仿的對象，對書本當然提不起興趣。

7. 提供適當且與閱讀有關的誘因：提供一些挑戰、激起好奇心，引發幻想、給予主權等方式，可以增加內在的閱讀動機。一些研究（Lepper & Hodell，1989；McQuillan，1997）也指出，雖然誘因的功效在教育上仍無定論，但可以確定的是，在移除和閱讀無關的誘因後，閱讀能力和興趣一致降低，而增加和目標行為相關的誘因，如讓兒童經常接近書本、提供舒適的閱讀空間，以及良好的閱讀示範，將大幅提昇閱讀的可能性。

8. **營造與他人社交性的互動的機會**：雖然閱讀可能看起來是一項單獨的靜態性活動，但是如果老師能提供討論書本內容，將可以激發起學生更高的閱讀動機（Gunning，2000）。同時，在互動時，學生得以意識到文學的功能，更能促進他們的學習動機。

從上看來，要提升學童的閱讀動機，一方面要從內在提升其閱讀興趣，以兒童為教學的中心，設計相關的統整課程，並在教學中增加學童與文本互動的機會，並給予學童自由選擇文本的權利；另一方面也可透過外在的誘因或獎勵，激勵學童的閱讀興趣。而教師除了可為學生佈置隨手可得的圖書環境，也可多為學生營造社會互動的機會，讓學童透過分享討論愛上閱讀，此外，教師也要勉勵自己成為學童閱讀的榜樣，如此學生便會透過模仿教師的行為，自然養成良好的閱讀習慣。

第二節 閱讀理解教學之探討

壹、閱讀教學法

教學法是指在教學的歷程中所使用的方式和程序，不同的心理學觀點將影響閱讀教學的方法，Graves, Juel 和 Graves（1998）分析指出，閱讀教學方法約可以分三種，其著重點各有不同。

一、著重傳統基本觀點

從 1910 到 1985 年間，學校指導兒童閱讀的方法，主要是傳統的「基本方法」，

學習生字新詞、教材依難易度編排、教學手冊精編善用、各種讀書技巧單獨教學、學生確實填寫學習單、標準化測驗、以教師為中心等，意欲藉由教師循序漸進的安排閱讀計畫而奠定良好的閱讀基礎（ Graves Watts-Taffe， & Graves,1999；張玉成，2001）。

二、著重文學本位觀點

文學本位策略採取較柔性、文藝味道較濃的作法，讀物以文學作品為主，大眾化讀本為輔，不主張傳統的課本編輯方式。閱讀技巧採隨機教學，不特別強調標準化測驗，活動設計採教師中心及學生中心。

三、著重全語文觀點

全語文教學是一種理念，教學時重視從整體到部分，功能先於形式，以學生為本位，強調學生在教室參與的是具有整體性、一貫性且有意義的閱讀活動。教材應配合學生的興趣需要，並結合學科，使學生能藉由閱讀活動培養語言能力且學習各科知識，達到讀的真實目的。因此，全語言的教室通常安排各種學習區，提供設備，讓學生在各學習領域學習時，將語言統整入學習活動中（李連珠，2000）。其優點是，學生在自然的情境下學習，閱讀是互動、主動的過程，學生自然的接受整體的學習。

從上述看來，每種教學觀點都有其優缺點，以傳統的基本觀點來看，教師雖然比較容易控制教學進度，但易導致學生產生制式化的想法，缺乏個人的主觀意識。然而以文學本位觀點與全語文觀點所設計的教材較為活潑有趣，比較能引起學生的興趣，尤其是全語文方法更是進一步引導學生與作者交流互動，產生心靈

的交會，讓學生以輕鬆愉快的方式自然的悠遊於閱讀天地中。

從林男勝（2000）、鍾雅婷（2000）等研究者的研究中，將上述的閱讀方法實際運用於閱讀，可以歸納出具體閱讀的教學方法有：

1.直接教學法(direct instruction)

Cotton 和 Maggs 認為直接教學法是一種教學方法，將大量時間專注於課業學習，利用結構性的教材來進行課堂活動，無論教師提出問題或作業習題，都直接了當的問題，答案也明確具體，教師立即給回饋，學生在教師監督下進行學習，少予自由活動（林生傳，1992）。在此種教學方式之下，教學者根據學生的程度，將教學內容組織、細步化，並且有系統地、明確地教導學生完成其學習目標，同時評估學生的進步情形，對於錯誤也給予糾正(Doyle, 1983)。Rosenshine 和 Stevens(1984)區辨出其中最重要的三個成份為：「示範」、「引導練習與回饋」和「獨立練習」。所謂「示範」就是教師給予學生明確清楚的方向，告訴學生應該做什麼；「引導練習與回饋」是教師教導學生所有技巧的使用後，教師和學生一同練習這些技巧，並給予適當的建議；最後，「獨立練習」是在沒有教師和其他同儕的協助下，由學生獨自練習這些技巧。直接教學法的優點是教材有系統、有組織，每一個學生能精熟之後再進行下一個步驟，老師容易掌控進度及學生的學習狀況，但機械式的操作練習很容易忽略一些教學成分（如閱讀興趣）。

2.默讀法(sustained silent reading)

Samuels 和 Farstrup(1993)認為默讀是指在一段時間中，教室的每一個人為了休閒消遣而閱讀。Hopkins (1997)認為，默讀是根據學生年級水準和能力，老師每天

撥出 10 到 30 分鐘的時間來進行安靜的閱讀活動。目的是讓學生學習與培養獨立閱讀的習慣與能力，以成爲自主的學習者。教師在教室角落放置各種主題、各種形式的文學作品，每天一些時間，學生可以選擇適合自己程度或有興趣的書自行閱讀，而教師也在一旁閱讀，以作爲身教。默讀法的優點是學習者必須自己負責，爲自己選擇適當的閱讀材料、靠自己解決閱讀困難，自主性較高，故可建立學生的自信心。

3.相互教學法(reciprocal teaching)

相互教學法係由 Brown 和 Palincsar 於 1978 年參考 Vygotsky 的「近側發展區」(zone of proximal development, ZPD) 理論、「預期教學」(proleptic teaching) 理論和 Wood 等人的「專家鷹架」(expert scaffolding) 學習理論所設計的閱讀理解教學方案(Palincsar & Brown,1984; Rosenshine & Meister,1994)。其目的是爲了讓學生在閱讀的過程中，能經由教師和同儕等社會性的互動，由專家(通常是教師)提供學生一個學習的「鷹架」(scaffolding)，讓學生能有機會學習各種策略，達到理解文章的目的。教學方法是教師在教學中，提供社會性支持的學習環境，給予學生專家鷹架，透過師生相互對談的方式，在師生互動的過程中，漸進式地逐步協助學生學習及發展閱讀理解策略，來達成學生了解文章的意義。師生輪流扮演教學者的角色，先由老師示範，學生學習，老師經由對話提供回饋，直到學生熟悉之後，則由學生獨自學習，老師來評量學生的閱讀成果。對話的內容主要是透過摘要 (summarizing)，提問 (questioning)、澄清 (clarifying)，預測 (predicting) 等四種策略來達成。相互教學法強調師生間的「對話」和「學習責任的逐漸轉移」(Palincsar & Brown, 1984)，因此其優點是透過對話和責任移轉過程，促進學生閱讀策略的使用，增進其閱讀監控的能力，進而提升閱讀理解。

4.告知式學習策略方案（informed strategies for learning，簡稱ISL）

結合交互教學法和直接教學法的觀點而予以折衷，其目的是告知兒童有關幫助閱讀理解的策略，以引導他們成爲具備閱讀策略的閱讀者。所以，在課程中設計了具體說明的策略，在教學的過程中，學習的責任透過目標策略的模仿，引導式學習及策略的獨立運用，由老師逐漸轉移到學生身上。

從上可知，不同的閱讀教學指導方法，適合於不同的情境，我們在引導學生閱讀時，應當想辦法運用各種閱讀指導方法，讓學生能接觸到不一樣的經驗，不但能多方試探學生興趣所在，也能讓教學技巧多樣化。因此在閱讀教學上，研究者採取「相互教學法」作爲主要的教學方式，在教學情境中透教師的提問及放聲思考等方式，爲學生搭築學習的鷹架，協助學生獲得閱讀理解及統整能力。

貳、閱讀理解的定義與歷程

一、閱讀理解的定義

劉雅筑（1999）的研究中指出，在 1970 年之前有關閱讀的研究大多專注於讀者對文字的辨識，這種強調文字的學習與辨識的結果，不僅過於簡化了閱讀的活動，更忽略了讀者在閱讀理解文章的複雜心理歷程。但到了 1970 年的末期，研究者開始調查讀者的認知歷程，以解釋讀者如何進行理解。這些研究顯示讀者在閱讀時，能夠連結文意的訊息與他們的經驗背景，他們瞭解故事的結構或從文章中作推論，並且確認文章中個別的字及其特殊的意義。因此，劉雅筑（1999）歸納了認知心理學家、語言家、社會學家及心理學家的發現，對閱讀教學有了直接的

影響（Myers & Paris,1978），並從傳統的觀點和心理語言學的觀點來加以說明閱讀理解的定義，其觀點闡述如下：

（一）傳統的觀點

傳統的觀點認為閱讀是技能的表現，只要具備應有的技能，閱讀便能自動發生。技能包括五項不同程度的技巧，並產生不同層次的理解（Evans & Mercer,1986;Swaby, 1989）：

1. **字彙發展**：即文字的理解能力。
2. **文意理解**：即對文句已明確敘述之文意的理解，能瞭解文章的重要訊息或主要概念。
3. **推論理解或解釋性理解**：即根據文章所陳述的訊息，加上自己的經驗、判斷，而作出適當的推論或假設，且此項推論或假設並非文章所明白陳述者。
4. **評鑑或批判性理解**：即根據文章所陳述的訊息，加上自己的經驗、知識與價值信念，作出適當的評判。
5. **欣賞性理解**：即根據個人的情感或審美觀，表達對文章情意感受。

（二）心理語言學觀點

學者認為理解是已知事物和未知事物間的橋樑。他們以閱讀理解需要具備的條件和過程說明閱讀理解的概念。這些概念包括（Lerner,1988; Rumelhart,1977）：

1. **閱讀理解必須依靠讀者具備的知識和經驗**：理解的表現必須建構於讀者具有經驗、語言的知識、文章結構的認識等背景和知識才可能發生，也就

是「基模」理論的重點。

2. 閱讀理解是語言的過程：閱讀是經由語言而獲得意義的過程；亦即心理語言的過程。

3. 閱讀理解是思考的過程：閱讀如同問題解決的過程一樣，爲了獲得理解，讀者必需運用概念，建立並且考驗假設，而後逐步修正假設。這個過程就是閱讀思考活動。

4. 閱讀理解需要讀者主動投入文章中：讀者必需主動結合他們具有的基模以貫通文章的內容，最後獲得理解。

而黃瓊儀（2003）的研究中，提到 Pearson 和 Johnson（1978）認爲閱讀理解之程度可分爲三個層次：

1.表層文義的理解：指讀者能對答案直接明示於文章中的問題產生理解，即字面的理解。

2.深層文義的理解：指讀者能對答案須經由間接推論的問題產生理解，即推論的理解。

3.牽涉到個人經驗的理解：指讀者能對牽涉到個人經驗理解的問題產生理解。

綜合言之，閱讀理解是一種複雜的心智運作過程，與讀者本身的先備知識、基模密切相關，讀者可以運用閱讀理解的相關技能，以達到不同程度的閱讀理解。而讀者在閱讀歷程中，可以利用既有的先備知識和經驗解釋所閱讀的材料，以便建構意義，如此可使讀者更瞭解文章的意義和內容。

二、閱讀理解的歷程

識字與理解是閱讀的兩大成分，前者是後者的基礎，而後者是閱讀的終極目標。Gagne（1985）則將閱讀歷程區分為四階段，來探討閱讀理解的過程。此四階段為解碼、文義理解、推論理解，及理解監控（連啓舜，2002）。茲分別詳述如下(參見圖 2-2-1)：

資料來源：胡永崇（1995）

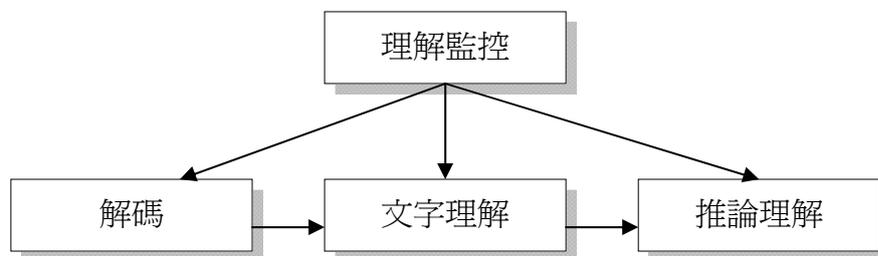


圖 2-2-1 閱讀理解的歷程

(一)解碼（decoding）

本階段主要是指辨認文字，使之產生意義。解碼的歷程包含比對(matching)和轉錄(recoding)兩種。比對是指不需經由發音歷程，見到字即能從長期記憶中檢索出對應的意義，即解碼歷程達到自動化；轉錄是指看到單字，需先把字音念出來，再依循字音從長期記憶中檢索出字義。

(二)文意理解（literal comprehension）

係指直接從文句中擷取字彙之表層意義，進而詮釋整句文句的意義。包含字

義觸接(lexical access)以及語法分析(parsing)兩個歷程。字義觸接是指閱讀者在認出字形或字音後，從先前解碼結果所獲得的文字中去選擇適合的字義的過程，藉此了解句中每一個字的意義；語法分析是指閱讀者分析句子構成規則，將各種有意義的字詞依其適當的關係連結在一起，以了解句子的意義。

(三)推論理解 (inferential comprehension)

閱讀者如欲對文章內涵進行深入了解，應經過推論理解歷程。包含統整(integration)、摘要(summarization)以及精緻化(elaboration)。統整是指閱讀時將文章中的句子意義作連結，使其不失其原本之意義，且文句仍具有前後連貫的一致性；摘要是指閱讀完一段文章後，將文章意義濃縮或精簡成大綱型式的表徵方式，在文字大量減少的情況下，尚能不悖離文章原來所欲表達的旨意，且能將文章中的關鍵要點找出來，並作有組織的整理；精緻化是指讀者將新訊息與舊知識相互連結而產生新的體驗，精緻化歷程的產生，增加閱讀者更多可自由揮灑的彈性空間。

(四)理解監控 (comprehension monitoring)

理解監控是一種後設認知(meta-cognition)歷程，也就是閱讀者檢視自己是否完全了解文意，對於自己閱讀理解歷程的覺察。本階段的歷程包含設定閱讀目標(goal setting)、選擇閱讀策略(strategy selection)、檢核目標(goal checking)、與採取補救方案(remediation)。

對以上四種閱讀理解模式以及 Gagne 所提出的閱讀歷程的四個階段，正可提供本研究作為觀察與分析學童閱讀理解的一個參考依據。

三、閱讀理解的模式

閱讀理解是閱讀認知歷程中重要的成分，所以教師在實施閱讀教學前，要先了解閱讀理解的歷程，以為為實施閱讀教學的依據。從連啓舜(2001)、林秉武(2003)和李燕妮(2006)的研究文獻歸納出五種閱讀理解模式，分別是由下而上模式(bottom-up model)、由上而下模式(top-down model)、互動模式(interactivemodel)到基模理論(schematheory)模式、「建構統整模式」(Construction-Integration Model)，及訊息處理理論(information processingtheory)模式，以下分別從不同的模式對閱讀理解歷程提出說明。

(一) 由下而上的理解模式 (Button-Up Model)

由下而上模式是早期對閱讀理解歷程之解釋。此模式強調文字或句子的編碼與解碼，是由部分至整體的歸納處理模式，因此認為閱讀是從最基本的視覺處理、字詞彙辨識開始，到最高級的記憶和理解，逐層而上的學習。在此模式中，閱讀在本質上被視為一種翻譯、解碼及編碼過程，強調知覺的解碼技巧，不重視先備知識和後設認知的能力。

(二) 由上而下的理解模式 (Top-Down Model)

由上而下模式乃 Goodman 於一九七〇年提出，認為閱讀是個動態過程，亦認為整體大於部分的總和，屬於整體方法(holisticapproach)的取向，故較不重視解碼與拼音教學。此模式強調文章的結構和意義都由閱讀者主動建構，因此在教學上，強調知識與經驗的重要性，即讀者是否具備足夠的先備知識會影響其閱讀理解，而讀者可透過擁有先備之知識和語言能力，去猜測或預測所要理解的文章。

（三）交互模式（Interactive Model）

交互模式是由下而上模式及由上而下模式同時交互發生的歷程。上述兩種模式皆屬於直線模式（linear models），「由下而上模式」重視視覺刺激的知覺歷程，忽略了讀者的知識、概念與文章的脈絡的影響；「由上而下模式」則直接關注讀者的背景知識、強調概念結構的認知歷程，忽略資料本身的價值，光是強調單向的閱讀歷程是不夠的，應兼備上述兩種才夠完備詳細解釋閱讀歷程，因此 Rumelhart（1977）主張此兩者在閱讀歷程中應同時並存，而提出了交互作用模式，描述閱讀是多種知識來源的同時聯合應用。此模式重視由下而上對視覺刺激的知覺歷程和由上而下結構的認知歷程，目的在建構所閱讀文章的模式，強調建構文章意義時的背景知識與處理訊息時策略的運用（王英君、周台傑；2000）。透過該理論可以了解學生應該經常持續地使用他們的背景知識和解碼的技巧，從文章中發現意義。而教師若經常使用交互模式，可以統整學生的閱讀經驗，強化他們個人的優勢能力，增進他們弱勢方面的經驗範圍。

（四）建構統整模式（Construction-Integration Model）

建構統整模式是假定讀者使用命題（proposition）對文章進行分析，即在文章理解歷程中，讀者心理表徵不斷「建構」與「統整」的循環歷程。在「建構」階段，讀者會不斷活化新的命題，將在腦中原有的語意、語法，和文章有關的知識概念，都會因讀者閱讀文章內容而觸發新的命題；在「統整」階段，讀者會不斷地進行「參照性推論（referential inference）」，以求理解文章的意義。此兩階段是不斷循環、交錯進行，只要讀者覺得有需要，先前建構的每個表徵，都可以一再被擴散與活化，直到其形成穩定的理解表徵為止（Kintsch,1998）。

(五) 閱讀之訊息處理理論模式 (Information-Processing Model of Reading)

隨著認知心理學的發展，其主要理論架構—訊息處理理論 (information processing theory)，強調閱讀是一項「互動」和「主動建構」的歷程。在此歷程中，讀者藉由文章訊息與既有認知基模 (schema) 產生互動，進而建構閱讀內容的意義。

綜觀閱讀歷程的模式可知，不同的閱讀理解模式，會導致不同閱讀教學法的使用。從上述的討論得知，一個好的閱讀教學能夠獲得高層次的閱讀技巧，並達到閱讀理解的目標。因此，最佳的閱讀模式即是充分考量上述的五種基本閱讀模式，並能充分運用每一種模式的特點。

參、閱讀理解策略之探討

一、閱讀理解策略的定義

策略是不同於技能的 (Paris, Wasik & Turner, 1991)。技能是一種例行性、幾近自動化的行爲 (Dole et al., 1991)。Torgesen (1982) 指出策略是指任何有組織、序列性的過程活動，以幫助解決心智性的作業。Gagné (1985) 指出「策略」(strategy) 則是一種有系統、有計畫的決策活動，也是屬於目標導向的活動，它必須利用心理歷程，以達到解決問題的目的。因此，策略可以以說是獲得知識的一種工具、一種手段，引導個人理解問題以尋求解答或達到所要求的表現。

而閱讀的過程中涉及許多複雜的心智運作歷程，想要了解文章的意義，策略的使用是不可忽視的重要因素。閱讀理解是一種彈性運用策略的歷程 (林蕙君，民 84；楊芷芳，民 83)。閱讀理解策略是指讀者視文章的不同或閱讀的目的彈性

地調整其閱讀方法，以達到理解的效果。而不同的學者在進行研究時對閱讀策略採用不同的觀點：有的以閱讀的過程來界定有關的閱讀策略，有的以策略的性質將閱讀策略區分為認知及後設認知等層面(林建平，民 83；林蕙君，民 84；郭靜姿，民 81)。

由上可知，閱讀策略是一種有組織計畫的活動，或是從文本中獲得新知的方方法，可以視閱讀的需求採取不同的策略，以達到使讀者閱讀理解的目的。

二、閱讀理解策略之相關研究

有關閱讀理解策略，國內外有相當多的文獻資料，這一些研究大多在了解學生在閱讀理解歷程中的一些問題。以下提出近年國外、內閱讀理解策略與閱讀理解的相關研究情況：

Caverly MacDonald(2002)的研究結果發現後設認知閱讀策略對於文章的閱讀歷程有持續性的影響。而鄒美華（2003）的研究中亦顯示實施閱讀學習策略教學能增進國小五年級學生的後設認知並具有持續性的效用。

林姿君(1999)的研究發現研究發現組組員在閱讀討論的過程中(無教師介入與引導的情況下)，會形成一種特定的閱讀策略使用歷程模式。王英君(2000) 發現有效的閱讀理解策略使用必須配合策略知識、內容知識、及相關的後設認知知識。吳訓生（2000）提出高閱讀能力受試傾向於從整體角度、使用比較有組織的方式來整理文章要點。

從上述各研究者的研究中可以發現，有效的閱讀策略配合閱讀相關知識，可以幫助學生在閱讀中進行有組織性的閱讀，並對增進學童的後設認知有持續性的影響。本研究希望能透過閱讀策略教學，引導學生經過特定的閱讀歷程來進行有效率的閱讀。

三、閱讀理解方案及策略介紹

閱讀理解策略的種類繁多，研究者整理劉雅筑(1999)、陳雅文(2004)、許惠玲(2007)等研究者的研究資料，從中舉出幾種閱讀理解策略敘述如下：

(一) Dole 等人的文章閱讀五策略

Dole, Duffy, Roehler 和 Pearson 認為閱讀理解教學應強調教導學生一套理解文章所可用的策略，據閱讀的認知的研究，這一套適用於閱讀任何文章的策略包括有五種策略(引自林建平，民 83)，分別為找出重點、摘要訊息、引出推論、產生問題，及監控理解。

(二) Tregaskes 和 Daines 的後設認知策略

Tregaskes 和 Daines (1989) 在其研究中，所訓練的後設認知策略包括：視覺心像、摘要句子、網狀化、自詢及建構一組提供監控系統的卡片，協助學生檢核對文章的了解，當未清楚理解，即進行重新理解。

(三) Palincsar的四種閱讀理解策略

Palincsar (1987) 在教學過程中，教師與學生輪流引導對話，共同分享文章的內容，具有鼓勵學生討論分享他們如何從文章中建構意義的重要特色。而從其討論的方式，在於透過彈性的運用摘要 (summarizing)、發問 (questioning)、澄清疑慮 (clarifying)、與預測 (predicting) 等 四種閱讀理解策略，以達成對文章的理解。

(四) Meyers的閱讀策略

Meyers Lytle(1990) 把閱讀策略歸類為六大類，包含對疑問的監控 (monitoring doubts)、顯明的理解 (signaling understanding)、精緻化、推理、分析、評論 (引自王英君,2000)。

(五) 「PQ4R」法

Thomas 與 Robinson 於 1972 年提出的文章，以 Robinson(1961)所提出的「SO3R」為基礎，分別是預覽(preview)、質疑(question)、精讀(read)、反省(reflect))、和複習(review)。而 Adams, Carnine， Gersten(1982)的研究顯示這些方法對年紀較大的兒童，能提昇其閱讀的效果 (引自林清山譯,1991)。

(六) 「PQRST」法

Staton(1982)在其所著的”How to study”一書中曾介紹 PQRS 五步驟讀書法，分別是：預覽(preview)、提問(question)、精讀(read)、重述(recite)、測驗(test)，比較 PQ4R 法，增加了測驗步驟，對於記憶及理解有正向的幫助 (引自鍾雅婷，2000)。

(七) 魏麗敏的閱讀理解策略

魏麗敏 (2000) 認為教師是學生學習上的引導者，教師的教學方法與師生間的互動則關係著學生的學習成就，閱讀理解的策略有以下幾種：概覽法、嘗試回憶法、諧音法、位置記憶法、演繹法、歸納法、心象記憶法、腦力激盪法、多重感官訓練、後設認知訓練、同儕互動、行為改變技術、SQ3R 法(survey、question、

read、recite、review)、PQRST 讀書法 (preview、question、read、state、test)、MURDER 學習法 (mood、understand、recall、detect、elaborate、review)。

另外，郭靜姿 (1992) 採 Pressley 的觀點所歸納學習策略整理如下表 2-2-1。

表 2-2-1 採 Pressley 的觀點所歸納學習策略

階段	增進理解的使用策略
閱讀前	複習背景知識→經驗聯結→討論主要的單字與概念→瀏覽文中插圖→閱讀文章提要→預測文章內容
閱讀中	畫線分析、結構統整、各單字組合後的意義對照上下文、重新瀏覽、畫重點、分段閱讀、自我問答、做筆記、摘要、文章架構分析
閱讀後	檢視評估、重點摘要、做新的聯想、評鑑自己了解多少、圖示文章結構、根據評鑑結果自我修正

研究者為增進學生的閱讀理解，故參考上述研究所整理之閱讀策略，於本研究探討學生在閱讀歷程中運用連結、提問、和預測等三種閱讀理解策略的表現情形，茲將三種閱讀理解策略整理與說明如表 2-2-2。

表 2-2-2 本研究所運用之閱讀理解策略說明

閱讀理解策略	說明
連結策略	指教導學生就他們所閱讀的材料，在閱讀時或閱讀之前，和他們的經驗做比較。運用已具有的先備知識促進對文章的了解，讀者將所讀的內容與現實生活自身經驗做連結。用自己的話說出日常生活中有過的類似經驗或情境，讓閱讀深耕於生活中。

表 2-2-2(續) 本研究所運用之閱讀理解策略說明

<p>提問策略</p>	<p>指學生自己從文章中產生問題，並就閱讀的材料中找出理由支持他們的自我回答。學生針對文章的重要概念形成一些問題，以檢核自己的理解狀況。此策略促使學生積極監控自己的學習活動，並採取一定的策略行動。</p>
<p>預測策略</p>	<p>預測包括在閱讀文章之前，依文題預測它可能在講什麼，或依段落標題預測此段可能的內容；在閱讀文章之後，預測接下去故事將如何。做預測能催化先備知識並產生預期，因此可增加文章的意義化與記憶能力。預測策略可教導學生去思考有關文章主題的內容及結構，並可使學生主動投入閱讀，滿足其好奇心。</p>

研究者除了教導學生如何運用閱讀理解策略，並以實際的文章內容做策略的示範與運用，在向學生解釋為何要使用策略之後，再以這三種策略做為架構進行閱讀討論。老師藉由對話建立鷹架，以提供學生學習支持的情境。在學生逐漸熟悉如何運用策略進行學習後，老師便逐漸將學習的責任轉移至學生身上。希望藉學習責任之轉移，使學生能夠逐漸負起使用策略的責任，最後能夠有效的將認知歷程內化，進而獨自運用策略與進行學習。

肆、閱讀理解評量

一般最常見的閱讀理解評量方式，就是施以閱讀理解測驗，而這些測驗通常透過分數以量化的方式呈現，可以快速看出學生閱讀理解的高低程度；不過，這種測驗的缺點在於閱讀理解測驗大多是單選題的題型，學生答題時難免會有猜測的疑慮；再者，測驗本身題目與選項的好壞，亦會影響測驗本身的鑑別度，未必能測驗出學生實際閱讀理解的能力。

此外，從閱讀理解測驗中也很難反映出個人內在的認知歷程部份，所以想要得知個人內在的認知歷程，必需透過其他更多元的閱讀理解評量方式來測得。從吳訓生（1999）、林秉武（2003）和張玉梅（2003）的研究資料中可以得知，常見的閱讀理解方式有「問卷調查法」（questionnaire survey method）、「晤談法」（interview method）、「觀察法」（observation method）「放聲思考」（thinking aloud method）、「文件分析法」（document analysis method）。以下分述之：

一、問卷調查法

研究者通常先由既有的文獻、或以訪談小樣本的方式，歸納出理解方式的類別，以發展閱讀理解問卷；使用問卷的方式是先請學生閱讀文章，之後即請受試填寫問卷，請其回想剛剛閱讀時，是否使用了問卷上出現的理解方式（王炳欽、黃雪慧與王瑞祥，民 81；藍慧君，民 80）。

二、晤談法

晤談法是主試者針對所要了解的事項，透過主試者和受試者面對面的談話，深入了解受試者對於問題的看法或心理感受。以人數區分，可分為團體晤談和個別晤談；以問題型式而言，可分成兩種：第一種是開放性的晤談，即主試者並沒有事先決定答案，甚至也沒有事先預設問題，問題來自受試者所提供的訊息，且主試者的問題採用開放性的問題，要求受試者回答。第二種是結構式的晤談，即主試者已經事先擬定好問題，甚至也有預設的答案。此評量方式的優點在於受試能以口語回答，較不會受語文能力的影響而無法填答問卷，而且由研究者當面蒐集資料，比起讓學生自行填寫問卷，似乎更能蒐集到更豐富的訊息；運用在閱讀研究上時，也比較可以了解學生學習的心理歷程，而不是只有看到表面上學生的

學習結果。

其限制在於晤談也屬於事後回溯的方式，受試容易因遺忘而較無法說出閱讀理解當時所存在的反應。本研究所採用的晤談法屬於個別晤談的半結構性晤談，研究者在教學實驗前、中、後分別事先擬定好晤談的問題，但是，研究者並沒有事先預設學生的答案，學生回答時，可以針對他們當時實際狀況和真實感受，充分地表達出他們的想法。

三、觀察法

觀察法通常依據觀察者對於觀察情境的涉入程度，分成參與觀察法(participant observation method)和非參與觀察法(non-participant observation method)兩種。因為研究者本身即為教學者，所以本研究屬於參與觀察法。觀察法的優點在於：直接觀察可避免如晤談法可能產生的口頭報告之缺失；觀察者可以對受試者的行為歷程作整體性的觀察；自然情境的觀察，可避免受試者對行為表現作假；適用於文字或口語表達能力受限者的評量。其限制在於：觀察者的出現可能影響行為者的行為表現；外顯行為的有無不一定可以判斷認知歷程的有無；可能因觀察紀錄的限制，而影響觀察法的信效度；無法了解行為者情境之外的認知行為表現；觀察法較費時、費力；觀察法易受觀察者主觀因素的影響（胡永崇，民 84）。

四、放聲思考法

放聲思考通常是讓受試者在閱讀一小段文句後，如閱讀一句後，即將其意識到的所有想法都全部說出（Ericsson & Simon, 1993）；其優點在於此方法較能抓住受試者每一瞬間的反應，因此對於受試者閱讀理解方式的探討較不會因遺忘而有所疏漏，其限制在於受試者須有相當的口語能力，同時施測的程序較為複雜，必

須嚴格遵守某些實施放聲思考的規則，否則會影響到口語資料的效度與信度。

五、文件分析法

文件分析法是透過蒐集有關的文件資料，例如：會議記錄、學習單、作業、作品、報告、聯絡簿等，對於研究對象進行了解、分析，將原始資料作一個分類化、系統化以及簡要化的呈現。尤其研究者可以藉由文件分析獲得其他研究法所無法提供的訊息。

本研究為了解學生使用閱讀策略及閱讀理解的情形，特別針對研究者在進行閱讀教學期間所完成之上課單，及回家完成之連結、提問、預測等學習單，進行個案分析以及整體分析，以便了解個案在閱讀理解的表現。本研究的目的之一即為探討閱讀教學對國小四年級學生的閱讀理解之影響，因此學生在閱讀理解策略的表現即是本研究所欲了解之項目，綜合以上所提的五種閱讀理解策略評量法，本研究採用了「晤談法」、「觀察法」以及「文件分析法」。「晤談法」是針對教學前、後事先設計了「晤談問卷」，以了解學生閱讀情形、策略運用以及對於閱讀教學的相關看法；「觀察法」則利用課堂上討論時間，研究者參與其中，藉由觀察紀錄和錄音方式，蒐集學生的上課情況；「文件分析法」則是針對學生所完成之閱讀學習單來作分析評估。

第三節 兒童創造力之探究

壹、創造力的意義與內涵

一、創造力的定義

創造力 (creativity)，是一種極為複雜的假設性概念。中外的學者專家對於創造力的定義，常有不同的說法，主要是由於各學者專家所看的角度及所持的觀點不同所致。它可能是發明能力、是生產性思考能力、擴散性思考能力，也可能是想像力 (Torrance,1984)。李錫津 (1987) 認為創造力是個人有效處理新問題的能力，以及能夠產生對本身具有價值的新構想和新領悟的能力，可以把不同的事物、觀念，做一聯結的能力 (引自李莉珍，2007)。由上述可知，創造力本身即是一種思考能力，同時能夠運用此思考能力創作出新奇、獨特的作品來。研究者整理張振松 (2002) 和李莉珍 (2007) 文獻資料，將各學者對創造力的看法整理如下：

Guilford (1967) 認為創造力涉及擴散思考，相當於思考歷程的流暢性、變通性、獨創性與精進性。國內陳龍安學者(1984)認為創造力是指個體在支持的環境下結合敏覺、流暢、變通、獨創、精進的特性，透過思考的歷程，對於事物產生分歧性的觀點，賦予事物獨特新穎的意義，其結果不但使自己也使別人獲得滿足。

李錫津(1987)認為，創造力可說是是創造性人物，以其原有的知識、經驗為基礎，發揮其好奇、想像、冒險、挑戰的人格特質，運用其習得的創造技術，透過慣有的創造性歷程，表現出流暢、變通、獨創和精進的能力，獲得新穎、獨特、稀奇、與眾不同，利人利己的觀念、行為與產品的總和。

葉玉珠等人(2000)曾對於創造力提出以下的定義:「創造力乃個體在特定的領域中，產生一適當並具有原創性與價值性的產品之歷程；此創造歷程涉及認知、情意、技能的統整與有效應用；此創意表現乃為個體的知識與經驗、意向(包括態

度、傾向、動機)、技巧或策略與環境互動的結果」。

而張世慧(2003)更進一步從單向度及多向度二方面來闡述對創造力的觀點。從單向度的觀點來看,早期的學者不外乎從「歷程」(process)、「個人的特質」(persons)、「產品」(product)及「壓力/環境」(press/place)等四個單向度的「P」來探究創造力。然而近二十年來,學者都強調由多向度及動態發展的互動角度來探究創造力。如:Amabile(1983)就認為「創造力」是「領域相關技能」、「創造力相關技能」和「任務動機」三者互動的結果,而Csikszentmihalyi(1990)則指出「創造力」乃是「個人」、「領域」和「學門」互動的結果。

綜合以上各學者專家的觀點,研究者認為創造力是一種創新的能力,即個體在其所處的環境下,能夠結合流暢力、開放性、變通力、獨創力、精密力等特性,透過思考的歷程,發揮冒險性、好奇心、想像力、挑戰性的人格特質,賦予事物與眾不同、新的意義。此外,創造力亦是一種問題解決的能力,解決日常生活所遭遇到的問題。基於上述定義,本研究即是透過觀察學生的創造行為,及學生在威廉斯創造力測驗上,包括認知及情意兩方面的得分,來了解學生創造力各向度上的表現。

二、創造力相關理論

創造力因著重的面向不同而有不同的定義,創造力的理論也因學派的中心思想相異,而有不同的主張。研究者整理張振松(2002)和李莉珍(2007)的研究文獻,將各學派的理論對創造力的詮釋作簡扼的敘述:

（一）精神分析學派

心理分析學派認為，創造力是從潛意識中所釋放出來的。一些想法如果存在既有的意識型態當中，就會被限制在一個範圍之內，唯有在脫離意識型態，進入潛意識的狀態時，創造力才得以產生。有時候藉由進入想像的世界中，也能從中獲得一些靈感及想法。

（二）完形心理學派

完形心理學派對於創造力的理論，主要包括經驗的重整或事物的改進、知覺的趨合現象和頓悟等三方面。完形學派認為，問題解決就是將問題情境重新組織和重新架構。然而人的知識經驗，有時候反而會阻礙創造力的產生，一般稱之為「功能固著」，也就是人們在日常生活中，常將某些功能只限定在某些物體上。完形學派因此認為，在解決問題的過程中，常常因為功能固著的緣故，而限制了其他解決問題的方法。

知覺的趨合現象乃是完形心理學派「局部代表整體」的主要理論基礎。此「局部代表整體」的趨合現象有人將其視為一種創造思考的過程，且此種趨合現象常用在不同的領域當中，我們可以從舊有的知識經驗當中，去推知未來可能的情形，這也算是一種趨合現象。此趨合現象有時候能產生不錯的想法，對於問題的解決能提供不錯的解決之道。

在頓悟方面，完形心理學家認為，有時候當在某些新的情況下時，會突然覺得自己好像以前有類似的經驗、情況，而當我們將舊有的經驗加以運用時，會忽然想通或理解某些事情，即所謂的頓悟。

（三）連結論

行為學派認為，創造力是爲了特殊目的需求，在別無他法之下，將現有資源整合利用所產生出的一種新能力。Mednick (1962)認為聯想具有階層性，且聯想還可以分爲垂直聯想和水平聯想。垂直聯想乃是同類或同性質的聯想，水平聯想則是不同類或不同性質的聯想，Mednick 主張有創造力的人比較能做水平聯想，而無創造力者較傾向於垂直聯想。在水平聯想中，越能聯想較遠層的事物者，其創造力越高；並且認為創造力受個人的經驗條件所影響，經驗越多、越廣越可能產生創造性、實用性的解決方法（毛連塏等，2003）。

（四）人文心理學派的理論

Maslow(1959)認為，創造力是一種自我實現的表現。Rogers(1959)認為，創造力是一種健康自我的表現，喜歡嘗試新事物。因此，文心理學派對於創造力的看法，特別重視創造者的非認知特質，也就是創造性的人格特質。有創造力傾向的人，往往能提供新的思考方向，而缺乏創造力傾向的人，往往只是安於現狀，不願尋求改變、創新。因此一個人若有高度想將創意付諸實現的動機，相信創造力產生的機會往往高過於將創意付諸實踐動機低的人。

（五）認知心理學派

認知心理學的訊息處理系統特別提出生理方面的影響，大腦皮層覆蓋了整個前腦結構，分爲左半球與右半球。醫學研究指出，大部分成人的右半球在處理空間訊息上較優異，而左半腦則對活化語言運作較擅長。因此左右半腦的思維型態要能相輔相成才能具有創造性（岳修平譯，2001）。認知心理學派認為，創造力的

形成過程，和智力一樣，是隨著智能的認知發展階段逐漸發展出來。創造力是一種認知的、理性的過程階段，特別是在解決科學問題時，常常要以智力作基礎，運用邏輯思考的方法，達到創造性解決問題的目的（鄭惠觀，2004）。

（六）心理計量理論

提倡心理計量理論的學者認為，創造力是一種心理作用的歷程，可以從測驗的結果看出其表現，此類理論的代表人物有 Guilford 和 Torrance。Guilford 所提出的智力結構模式(The SOI Test)提供了創造性思考歷程一個很有效的說明。此模式指出人類的思考可以從思考的內容、運作和結果三方面來探討，相當於輸入、運作和輸出的思考過程。在五種思考運作方式中，擴散性思考乃是從既有的知識上，以不同的、創新的方式來產生新的知識，許多創造力的理論乃源於擴散性思考的主張。而 Torrance 在參考 Guilford 的理論後，發展出能評量訓練創造力的效果評量。

（七）綜合理論

綜合理論認為創造力的理論不是單一的，而是多元的。它企圖綜合各家說法而提出一種綜合性的看法。它認為文學藝術和科學的創造可能有其異同之處，它需要智能的基礎，也需要有知覺、認知、聯想、趨合和符號化、概念化的能力，更需要有創造性的人格特質和環境。所以創造力可以是一種獨特的能力，也是一種綜合的能力。柯拉克（Clark）提出創造力的「統合模式」（the integrative model）他的「創造力環」理論認為創造力乃是直覺、情意、感覺和思考等功能的統合作用。

由上述創造力各論點得知，創造力的產生或發展是多重因素集合互動的結果，單一取向的心理學觀點是無法周延解釋的，因此集結各派別的觀點，較能完整闡釋創造力的理論。

三、兒童創造力之發展

兒童天生就有進行探索的欲望和衝動，喜歡不斷的嘗試和實驗各種的可能性，並以不同角度去看待事物。兒童時期的創意經驗，對其成人後的工作及生活方式亦有很大的影響。要想具有原創性的活動，就需回溯至童年的遊戲和奇想（引自賴淑雅，2004；Kris,1952）。皮亞傑（1928）亦指出學齡前兒童富於「發明」與「想像」。學者 Griffiths（1945）認為兒童乃是運用一連串的想像來學習如何解決問題，並從解決問題的過程中獲得知識。Torrance（1969,1980）亦認為幼兒是以創造的方式來學習，他並強調，若能提供幼兒運用創意方式學習的機會，將更能達到其學習的效果。由此可知，創造力與兒童時期的發展相當有關係，並能預測未來成人時期在專業領域、社會和個人方面的適應性行爲（引自賴淑雅，2004；Maslow,1968；Rogers,1961；Simonton,2000）。

（一）兒童創造力發展的特點

兒童的創造力與成人的創造力並不完全等同。在質、量、目的性、價值等諸方面皆存在明顯的差異。與成人的創造力相較之下，兒童的創造力主要有以下特點：

1.兒童的創造力是不斷發展變化的

隨著兒童年齡的不斷增長，兒童的心理發展漸趨成熟、社會規範的習得、個性的形成、知識和經驗的豐富都使兒童的創造力發生相應的變化。其次，兒童創造力的目的性和指向性不斷增強。隨著兒童自我意識的發展，其自我控制能力和意志力均有所增強，這些作用在創造力上，就使得兒童不斷從漫無目的的創造逐漸朝向有特定目的、解決問題式的創造過渡。再次，兒童的創造產品由具有個人價值和意義逐步朝向具有社會價值和意義的方向發展。隨著年齡和閱歷的增長，兒童已基本上掌握人類某一方面特別是關於生活常識方面的全部知識，兒童在此基礎上的創造可以突破這些知識，從而不再僅僅具有個人價值，而且也可能具有某些社會價值（董奇，1995）。

2.兒童的創造力較為簡單和初級

任何創造力都是建立在相應的智力心理水平和知識經驗的基礎上，兒童的創造力也是如此。兒童心理學的研究發現，小學生和中學生在心理的各個方面以及知識經驗上都有了顯著的發展，他們的抽象邏輯思考也達到了適度的水平，思考的最高形式-辯證思考已初步形成，自我意識進一步得到完善，但是與成人特別是與發明家、科學家相比，他們在知識累積方面、實際創造的經驗方面、有關創造問題的前沿知識方面以及思考的深度和敏銳方面，都存在著相當大的差距。整體而言，兒童的創造力是處在較簡單的水平（董奇，1995）。

3.兒童的創造力自發性強，表現相當廣泛

兒童創造力自發性較強，針對性較差，藉以表現的活動及領域相當廣泛。尤

其是學前兒童，他們對所接觸的任何事物都展現濃厚的興趣，並且總是用自己的方式去行動，因此他們的創造力幾乎在所從事的全部活動都能發現。然而，隨著年齡的增長，兒童的創造力逐漸從自發轉化為自覺（董奇，1995）。

4.兒童的創造力主要表現為創造性想像

幾乎所有的創造活動都缺少不了創造性想像，創造性想像和創造性思考被稱為創造力的兩大支柱。而在兒童的創造力中，創造性想像的作用和地位較為突出，心理學的研究發現，兒童就是借助想像來創造的。兒童最喜歡想像，同時在想像中不斷地進行創造。只要留心觀察身邊的兒童，不難發現，很多兒童喜歡沈思，喜歡提出令人吃驚的古怪問題。而正是這些想像或者想像的結果中，內容包含有豐富的創造性成分。

根據許多學者的研究，小學兒童的創造力呈持續發展趨勢，但並非直線上升，而是波浪式地前進。另外，小學三年級的創造性想像在小學階段水平最高，而創造性思考也在三年級達到第一個高峰（董奇，1995）。

（二）兒童創造力心理發展的歷程

創造力的發展與兒童整個心理方面的發展有很大的關係，兒童創造力不僅由各種創造性活動表現出來，也透過這些活動不斷的形成與發展，而創造性活動表現從嬰幼兒期便開始，小學、中學則持續著不同的表現活動(王有福，2002)。

小學時期是兒童創造力發展顯現實質性進展的新階段。小學兒童的想像漸漸符合客觀現實，其概括性、邏輯性亦有初步的發展，而有意的想像仍佔有主要地位。再造想像富有更多創造性的成分，獨創性的創造想像也逐漸發展起來。低年級兒童的想像力具有明顯複製、模仿的性質，中高年級兒童此性質已減少，而表

象的創造性改造則日益增多。其思考發展的基本特點即是以具體形象思考為主要形式，過度到以抽象邏輯思考為主要形式（引自王有福，2002；董奇，1995）。

小學兒童在小學期面臨一個重大的轉折時期，因著小學兒童心理諸多方面的新變化、新發展勢必會影響他們創造力的形成和發展。根據小學兒童的身心發展，特別是想像和思考的發展特點，董奇（1995）認為小學期是兒童創造力發展顯現實質性進展的新階段。

從上可知，教師應把握兒童在小學時期創造力發展的黃金階段，創造有利於發展兒童創造力的環境，多提供學童獨立、自主和解決問題的機會，使學童能透過豐富多元的創造性活動，進行經常性的創造性想像和創造性思考，並透過不斷的學習，逐步提升其創造的層次。

貳、閱讀與創造力間之關係

一、閱讀教學能提昇學童的創造力

閱讀教學對於學童的學習具有相當大的影響力，包括了語文能力的提昇、人際關係的改善、情緒管理...等面向。其中許多學者也提出故事教學對於學童的創造力培養有正向的助益。

在 1973 年，美國俄亥俄州立大學的研究報告就曾指出：故事有助於提昇學童的創造力。學童經由對故事情節的想像，會使其想像力與創造力更加奔放。而國內外兒童文學研究學者也有相同的看法；例如美國著名的說故事家 Baker 即指出故事具有如下價值(引自魏韶潔，2006)：

- 1.是經驗的分享。
- 2.可介紹並傳遞文學。
- 3.激勵學童傾聽的技巧。

- 4.創造學童的想像力。
- 5.幫助學童洞察人類的行爲。
- 6.可支援課程。
- 7.延續民族的文化傳統。
- 8.帶給說故事者和學童無限的歡愉。

郭宜男（1977）表示，將故事應用在教學上，對學童會有很大的啓發。因為故事本身，不過只是一個童話，一個傳奇或幻想的敘述，也都能增進學童的想像力。吳英長（1979）在《怎樣跟小朋友講故事》中提到說故事對學童的心理功能，包括：1.引發學童上課的興趣；2.消除師生的距離；3.激發學童的想像力；4.可以發展學童的語言能力；5.促進學童對社會的適應；6.矯正學童的異常行爲，其中也有提及說故事可以激發學童的想像（引自魏韶潔，2006）。

國內的閱讀教學的相關研究指出故事所具有的功能中，明確地顯示可以藉由閱讀教學提昇學童想像力，進而激發其創造力（陳人慧，2004；吳明姿，2004；蔡玉蓉，2003）。

綜合上述，從相關的研究中顯示，閱讀的確可以帶給學童更多的想像空間，藉由想像激發起學童的好奇心，進而激發學童的創造思考能力。

二、創造力教學原則與閱讀教學的關係

閱讀教學與創造力教學間有何相關呢？魏韶潔（2006）嘗試從創造力教學的幾項原則去探究創造力教學與故事教學的相關性，分述如下：

(一) 留有想像思考空間

在激發創造力的過程當中需要給予學童「曖昧的思考空間」和「學習創意的楷模」，這些原則正好符合故事教學的特質，在故事教學中因為故事所帶給學童想像的空間，可以讓學童留有曖昧的創造空間，而故事教學中所提供完整的角色模仿，也可以讓學童從其中學習角色到激發自己的想法和創造力。

(二) 模仿進而創造

學童最初的創造應該起於模仿。一般而言，模仿只是一種再造、重覆，被認為是創造的對立面，但對於新生兒來說，第一次的模仿實際上也是創造（董奇，1995：41）。學童透過模仿掌握了某些經驗後，才能開始簡單的創造，而故事就是人類模仿藝術的一種產物，人類創造故事，而聽故事的人亦透過故事而獲得知識，透過故事來理解人生的真相（唐淑華，2004a）。因此若學童透過故事進行仿效，進而能提供學童進行創造活動。

(三) 開放且自由的課堂氛圍

Torrance 認為創造力的發展，必須在自由且安全的氣氛中進行。Guyer 的研究中也發現開放式課堂裡學童在思考的流暢性、靈活性和獨創性方面都比傳統課堂來的好（董奇，1995：189）。在故事教學中，課堂上所營造的氛圍能讓學童能夠放心的投入故事的情節中，讓想像力自由的奔馳，和培養創造力所需要的自由、開放性的環境十分相似。

(四) 培養學童的好奇心

學童通常都具有強烈的好奇心，而培養好奇心與創造力的關係十分的密切(歐陽鍾仁，1989：63)，若將單純的好奇心加以訓練，將可以培養出富有創造力的能力；而在教學的過程當中，故事最能吸引學童的好奇心，如同前面所探討的，從故事的內涵和人類的天性都對故事充滿了渴望，因此若藉由故事教學為引導，引發學童的好奇心，對於進而提昇學童的創造力有很大助益。

除此，Hallman 列舉的有利於培養學童創造力的方式，其中鼓勵學童提出自己的想法，自己編故事和遊戲等，更是藉由故事來激發學童創造力的方式(引自董奇，1995：297)。

綜合上述，可以發現在培養學童創造力的原則中，無論是環境氛圍、課程的內容和對於學童的吸引力來說，以故事為閱讀教學內容，無疑是培養兒童創造力最好的方式。

三、閱讀與創造力的相關研究

國外的研究中，Cho & Kim (1999) 在其研究中發現透過圖畫書來設計的科學活動能增加兒童的想像力和好奇心，而教師接納支持的態度能增加兒童的創造力。

而國內方面相關研究中，王淑娟(2002)在《兒童圖畫書創造思考教學提昇學童創造力之行動研究》中發現，兒童圖畫書創造思考教學可提昇學童創造思考能力，且學生對上課方式及課程內容深感滿意。周文敏(2004)在《「創造性圖畫書教學」對國小學童創造力與繪畫表現之研究》中，以準實驗研究法之「不相等控制組前後測設計」，安排一班為實驗組，另一班為控制組，接受為期約四個月 20 堂課的實驗課程，研究結果發現創造性圖畫書教學課程能有效增進四年級學童在「流暢力」與「變通力」方面之語文創造力以及「變通力」與「精進力」方

面的圖形創造力。

綜合上述，無論是圖畫書教學或其他閱讀教學形式，都可以透過閱讀過程達到提昇學童增進學童創造力的成效。

參、創造力評量

一、創造力能夠評量？

自 Guilford 倡議重視創造力研究後，創造力的評量受到重視，而逐漸發展若干正式問卷，爾後幾十年，創造力研究著重於擴散思考測驗及人格檢核表。Torrance (1993) 認為除了測驗分數外，還有其他因素如人格或情意方面的特質會影響個人真正創造表現。因此，由於創造力概念的複雜性，研究取向的多元化，加上測驗理論與統計方法的創新，出現更多不同觀點、不同形式的評量工具（引自謝麗雯，2004；林幸台，2000）。

而創造力評量工具是否能評出受試者真正創造力頗受爭議，這也是創造力量表多元化的原因之一，專家學者從不同的論點試著發展足以評量創造力之量表，然而至今創造力測驗仍有相當大之限制（林幸台，民 89）。研究者方善誠（2005）的研究中提到，毛連塏等（2000）認為有五點要素會影響到創造力評量，分述如下：

（一）施測情境：實施創造力測驗之一個重要關鍵是施測情境，創造力測驗屬於最大能力之評量，因此必須去除或控制所有會干擾其作答之因素，讓受試者在安全、自然之情境中有機會盡其所能地全力表現。

（二）評分問題：創造力測驗常是開放性的測驗設計，因此其評分煩瑣，且受評分者的主觀因素影響，難以獲得公正、客觀的結果。因此在還未發展更客觀之評分方法之前，最重要的是必須加強評分者之訓練，以達到客觀評分之原則。

(三) 流暢力與其它創造力指標之關係：創造力測驗通常計算流暢、變通、獨創等分數，然而許多研究發現此三個分數之間彼此的相關極高。因此是否有必要計算三種分數引起許多爭議。加上計分時主觀因素之影響，對個人創造力之評量可能造成誤差。

(四) 模擬與實際情境：創造力測驗另一個受批評之問題是其題目（刺激）與真實之情境有相當差距，因此創造力得分高者在實際情境中（生活上或工作上）未必有創造之表現，Runco (1993)認為此與測驗所編之題目有關，由於大部分創造思考測驗缺乏表面效度，題目與實際生活情境之關係不高，自然無法測得真正之創造力。

(五) 測驗题目的限制：根據人文學派的觀點，每一個人的創造力都有無限多空間可以發揮，而表現創造力的模式也不盡相同。而創造力測驗題目所提供的創造空間及表達方式，往往相當有限。因此創造力測驗表面上是開放式無標準答案，但實際上，受試者仍受题目的限制而無法自由發揮。

就是因為創造力的內涵與概念是如此的複雜，因此想要明確的鑑別出創造力並不容易，甚至會發生錯誤。所以，國內一些學者對創造力測驗抱持的悲觀看法。就因為創造力的評量有如此多的爭議與干擾因素，陳龍安(民 86)、Davis(1997)等人就建議評量創造力時，至少應運用兩種以上的標準，若兩項標準都得高分則評斷結果較為可靠，也就是說創造力的鑑定應採多元的評量方式及標準。

再者，效度問題可以說是測驗的致命傷，那麼為何還要使用這些測驗呢？Runco(1993)指出今日我們使用擴散思考測驗的目的已不同以往，不再企圖以擴散思考測驗作為「創造表現或成就」的指標，而是視為「創造潛能」的預測或估計值，如此所謂效度問題就不是那麼的直接。而且，近來新編的創造力測驗也企圖將測驗的刺激線索儘量和日常生活經驗結合（Okuda, Runco, & Beger, 1991；Chand & Runco, 1992），在概念上和實際創作表現更靠近些，當然這樣的取向也有它的問題，

像是刺激情境的熟悉度或是問題的切身程度 (problem ownership) 都是值得考慮深思 (Runco,1993)。

從上述的論述可知，要評量真正的創造力並不是一件簡單的事。雖然創造力評量方式有很多種，但是國內的創造力研究大多是使用擴散思考測驗及產品評判的方式來評量創造力。但擴散思考並不完全等同於創造思考，產品評判的方式又因各研究者的評判標準不一而缺乏客觀與一致性，所以並不能真正評量出一個人的創造力。李世程 (2003) 建議在評量創造力時，最好配合實際的行為觀察、紀錄，採質量並重的方式，減少主觀因素的影響，以對學生創意表現作全面性的解釋。所以，本研究除了對研究對象施以「威廉斯創造力測驗」，以取得量化的資料，另一方面亦結合實際的教師觀察、學生作品及教師省思札記等質性資料，以所蒐集的質性資料為主，量化資料為輔的方式，來了解學生的創造力。

二、創造力之評量方式

在 Guildford 於 1950 年呼籲加強創造力的研究後，研究者紛紛發表相關創造力評量工具。由於創造力概念的多元性及研究取向的多樣化，所以在評量創造力的工具中，亦有許多的取向。Hocevar & Bachelor (1989) 曾將評量創造力的工具或方法歸納為八大類 (引自方善誠，2005)：

(一)擴散思考測驗： 擴散思考以 Guildford 智力結構論為基礎，主要是在瞭解個體在創造思考的發散過程，異於傳統的智慧測驗，沒有固定的標準答案，是最常被使用的評量方式。如：吉爾福特擴散性思考測驗、陶倫斯創造思考測驗……等。

(二)態度與興趣量表：以個人對創造的興趣與態度作為鑑別其創造力的高低。

如：洛基之賓州創造傾向量表、威廉斯之創造評量組合測驗…等。

(三)人格量表：由人格特質來推知其創造力的高低。這些量表主要是以自陳量表

或形容詞檢核等方式來評量。

(四)傳記量表：了解過去經驗對現在所顯現的創造行為的影響。傳記量表的主要

編制方式是透過設計一些以個人傳記(包括家族歷史、學歷、休閒活動、外表特徵等)為內容的問題讓受試者填答，例如：泰勒等人所編的 α 傳記問卷、謝佛(Schaefer)的傳記問卷…等。

(五)教師、同伴、視導者評定：透過教師、同伴、視導者來進行評定的工作，

以了解個體創造力的高低及創造傾向。例如：阮祖理(Renzulli)等人的資優學生行為特質量定量表、威廉斯之創造評量組合測驗…等。

(六)作品評定：透過創造力產品(如作品、檔案等)來評量創造力的表現。例如：

貝斯摩(Bessemer)等人以新奇、問題解決及精進與統合為判斷產品創造力指標。

(七)名人研究：針對一些富有創造力或成就的名人進行分析，通常會分析的內容

包括當時的社會和家庭環境、個人的人格特質和日常生活習慣、創造力成和產品特色等；透過這些向度的分析來評量這些名人的創造力表現，但此研究的結果是否能類推到一般個體的創造力表現上，則仍有爭議。例如：人格評量與研究學院針對建築師、作家、數學家所進行的人格研究。

(八)自我陳述的創造活動及成就：透過個體對於創造活動和成就的自我報告

可以瞭解其創造經驗的產生，表面效度也相當高，但不易判斷何種活動或成就具有創造性。例如：何蘭(Holland)等人在這方面做過許多研究，並列出檢

核清單。

而創造力的評定方法眾多，本研究考量研究目的及實施難易度等因素，擬定採用「作品分析法」及「測驗法」為主要的評定方法。其中作品分析，即是針對學生所完成的學習單來進行分析，而測驗法則決定採用「威廉斯創造力測驗」。原因是因為研究者就測驗的目的、被使用的頻率、實施方式、測驗設計實施的對象進行文獻探究，發現國內以拓弄思語文創造思考測驗(吳靜吉等，1981)和威廉斯創造力測驗(林幸台、王木榮，1999)較具有完整的測驗指導手冊和測驗相關的信效度資料，其他的測驗較無經驗證或是常模化(廖永堃，1995)。就創造力的評量向度來而言，前者是以流暢性、獨創性、應變性、精進性來評鑑學生的創造力行為，後者更將創造力的情意部分一併納入，包含好奇心、冒險性、挑戰性、想像力。本研究嘗試把握創造力之意涵，透過質量兼具的多元評量，確實了解學生創造力之提升情形。

三、威廉斯創造力測驗

威廉斯創造力測驗所關注的除了創造的歷程外，也包含創造者的人格特質，而研究者考量在閱讀教學應該對於學童的心理情意部分也會產生影響，因此研究者選擇在試探性研究中，以威廉斯創造力測驗來初探研究對象的創造力。威廉斯創造力測驗係由林幸台和王木榮(1999)依據威廉斯所發展之 Creativity Assessment Packet (CAP) 修訂而成。威廉斯創造力測驗分為「創造性思考活動(擴散式思考測驗)」、「創造性傾向量表(擴散式情意測驗)」、「威廉斯創造性思考和傾向評定量表(威廉斯量表)」三種。本研究採前二種測驗來進行測量，以下就此二種測驗內容及實施程序加以描述：

(一) 認知方面

在威廉斯創造思考活動之中，包含六項認知方面的創造能力，其意含如下：

1.流暢力：想起最多的……，是指產生多少個觀念，是所有有關反映的總和，包含量的擴充、思路的流利……等，在測驗上，是指思考流暢的程度，而以受試者所有活動的反應總數來計之（李錫津 民 76）。是反應了受試者運用圖形的方式，以及想出大量觀念的能力（吳靜吉等 民 70）。

2.開放性：有關「開放性」的意義，依 Torrance 的解釋：（1）對問題作周全的考慮；（2）能廣納意見（3）具開放的傾向（陳漢強、毛連溫等總審訂，民 77）。

3.變通力：對……採取不同的途徑，是指不同分類或不同途徑的思考，是所有有關類別的總和，例如：提出各種不同的意見，具有移轉類別的能力，以及富迂迴變化的思路，在測驗上，是指受試者思考範疇變化的程度，對所有活動反應，經歸類後所得反應類別的總數來計之（李錫津 民 76）。此分數反應了個人利用圖形的方式，去想出種類不同的觀念和能力，或運用不同的轉換方式或策略的能力（吳靜吉等 民 70）。

4.獨創力：以新奇而獨特的方式思考，是指反應的獨特性，想出別人所想不到的事物，例如：非尋常的反應、提出聰明的主意或產生不同凡響的結果……等，在測驗上，是指受試者思考所得之觀念，在統計上稀有次數的總和，在與加權所得之分數（李錫津 民 76）。此分數是在看受試者，能否想出不尋常的，物以稀為貴的，一枝獨秀的觀念之能力（吳靜吉等民 70）。

5.精密力：對……有所增益，指增加細節部分，例如：能修飾觀念、拓展簡單的主意，或反應使其更趨完美以及引申事物或看法……等（陳漢強等，民 77）；（陳

龍安，民 87)。在測驗上，係以圖畫是否對稱為計分標準，若未將刺激圖形封閉，以致無法區分內外部時，精密力之計分是以圖形是否對稱為原則（林幸台等，民 83）。

6.標題：對某一圖形，命名題目的創意程度，以其所使用的詞彙之長度與抽象度、複雜度之能力來認定（陳奐宇，民 89）。在測驗中，係指題目所用詞彙之內容及複雜度來計分（林幸台、王木榮等，民 83）。

（二）情意方面

在威廉斯創造性傾向量表之中，包含四項情意方面的創造能力，其意含如下：

1.冒險性：能夠勇於……指有猜測、嘗試、實驗、或面對批評的勇氣，包括堅持己見，辯護自己的想法或觀點，以及應付未知情況的能力。

2.挑戰性：能面對……挑戰，指從複雜混亂中理出秩序，積極找尋各種可能性，主要的目的在尋求可行的辦法，是種處理複雜問題與混亂意見的能力，能將邏輯條理，帶入情境中，並洞察出影響變動的因素，以及願意探究複雜的問題或主義。

3.好奇心：樂於……指想要了解未知事物的心理，富追根究底的精神，且願意去處理曖昧迷離的情境與問題，能把握特殊的徵象，觀察其結果，意即對某一事物感到懷疑，產生問題，然後是調查、探尋、追問、雖感到困惑，仍然繼續思索，以求明白事情的真相。

4.想像力：富於……的能力，指在腦中，將各種意象構思出來，並予以視覺化和建立想像，或幻想尚未發生過的事，直覺的推測，並超越感官與現實的界限（陳奐宇 民 89）

第三章 研究方法與步驟



本章將依序討論研究的方法與步驟程序，包含下列內容：研究方法、研究者的背景與角色、研究架構、研究歷程、資料的蒐集整理與分析，及研究信度與效度等六個部分來談，說明本研究實際進行的概況。

第一節 研究方法

爲了解國小四年級學童閱讀教學前的閱讀動機爲何，與閱讀教學後閱讀動機是否改變、閱讀理解的狀況及創造力的呈現情形，本研究基於研究目的與考慮方法論的適切性，採取個案研究法（case study research）方法，資料的取得以觀察、訪談與文件分析爲主。

在浩瀚的研究當中，個案研究的篇幅較少，但近幾年以個案研究爲策略之研究逐漸增加，尤其是在教學研究上，希望能以個案爲基礎，探討各類與主題，整合教師思考與其實務經驗，呈現教學真相。邱憶惠（2001）的個案研究中，提到個案研究有以下的功能和特色，並說明個案研究有哪些設計類型。

壹、個案研究的功能

班級生活的複雜實體與師資培育機構所教的理論原理，這兩者之間本有差距，許多新手教師即使已有萬全的準備，仍無法應用理論來處理班級中每天理不

清的事件。個案研究法並不是什麼新點子，卻也一直被忽視使用；而個案是實體的一部份，比起教科書顯得活潑與脈絡化，確實能提供機會給教師們掌握學校教育的真實狀況。

同時，教育學者也開始以個案來研究教師的知識基礎。Shulman (1986a) 認為個案知識 (case knowledge) 為一種涵蓋實務智慧的知識體，是教學知識基礎所必須的，源於教育研究的原理知識；然而在教學上的個案文獻相當有限。此外，個案成為學校領域裡成員們之間的教學溝通催化劑，刺激教師個人對自己教學的反省，成為教師們對話與交互作用的基本要件。

本研究以研究者所任教之四年甲班為個案，探討閱讀教學對學童閱讀動機、閱讀理解及創造力的進步情形。研究者在初探研究主題時，綜覽國內外有關閱讀及兒童創造力的相關文獻後發現，大多數文獻皆是採量化的研究，研究內容大都以測驗方式來檢測學生的閱讀動機、閱讀理解能力及創造力表現情形，但這些測驗的得分卻不一定代表研究對象的實際情形，因此，研究者希冀透過個案研究，探討本閱讀教學方案的教學情形，盼能透過質化研究的探究，彌補量化研究的不足。

貳、個案研究的特色

個案研究顯現不同於其他研究的特色，大致有六項 (王文科，民 79；Merriam, 1988；Stake, 1995；Yin, 1993；1994)：

- (一) 特殊性 (particularistic)：個案研究著重在一項特殊狀況、事件、方案、或現象，情境脈絡係個案研究的研究核心。
- (二) 描述性 (descriptive)：個案研究最後會形成一個豐富、厚實的現象描述，顯出現象在情境脈絡裡的完整性與意義性。
- (三) 啓發性 (heuristic)：個案研究促使讀者理解研究現象，而研究所發現的

新解，亦能與讀者既有的經驗產生共鳴。

(四) 歸納性 (inductive)：個案研究仰賴歸納推論，故不能僅靠單一的資料蒐集方法，必須使用多元證據來源 (multiple data sources)，從蒐集的資料中形成通則、概念、或假設。

(五) 探索性(exploratory)：個案研究能定義一種程序性的問題與假設，亦即辨明事實之間的關係。

(六) 解釋性(explanatory)：豐富的情境脈絡使研究產生許多變項，個案研究必須分析資料裡錯綜複雜的因果關係，顯現其動態化。

研究者為本研究之研究對象的班級導師，在歷經一年的相處經驗後，深知學生個別間的差異不同，因此，為了能真正了解教學與學習的困境，於是研究者希望採個案研究的方式，進入實際教學現場中蒐集資料。研究者盼能透過個案研究，歸納出學生閱讀動機的來源與轉變的原因為何，並深入了解學童在閱讀策略學習所遭遇到的問題是什麼，以及此閱讀教學方案對激發學生創造力是否有正面影響，上述這些問題皆是研究者亟欲在研究中進行探索研究的。

參、個案研究的設計類型

個案研究設計沒有一定的目錄 (catalog) 和編碼 (codified)；至於選擇多少個個案數，完全視研究的需要與目的。通常，個案研究有四種型態被討論，主要係由兩個向度來區分，分別是外在設計 (包括單一個案設計與多元個案設計)，和內在分析 (包括整體性與嵌入式) (Hamel, 1993; Yin, 1993)。

單一個案設計是最早被普遍使用的一種研究設計，呈現的個案具備唯一性 (unique) 和啓示性；多元個案設計則包含一個以上的單一個案，為近幾年才被採用的個案法，並有逐漸增加的趨勢。比起單一個案，研究多元個案需要更多的經費與時間，因為必須不斷地重複相同的研究過程，類似多元實驗。

而本研究是以一個班級做為研究對象，屬於單一個案研究。在研究過程中，將會針對個案的學習歷程做一資料蒐集、整理、分析資料，並撰寫個案結果等。爲了處理現象與其情境脈絡間複雜的的交互作用，抑或理解與詮釋所觀察的教育現象，個案研究可說是一種理想的研究設計，強調過程而非結果，重視情境脈絡而非特定變項，在乎發現什麼而非驗證什麼。

第二節 研究者的背景與角色

壹、研究者之教學信念與經驗

一、學經歷背景

研究者大學時就讀國立台北師範學院數理教育學系，後於臺北縣實習一年畢業後，即考上臺北市國小教師甄試，至此後便一直任教於新新國小，前後共擔任了 11 年中低年級導師，工作的周遭都是天真活潑的可愛學童，他們的純真、童言童語，讓研究者和他們相處的關係一直相當融洽。研究者相信只要在教學上多花一些心思，學童們的學習成長會變得更豐富，因此在教學中，也積極參與研習和閱讀書籍，以創新教學，累積教學能量，九十六學年度起就讀國立台灣師範大學教育學系創造力發展碩士班，繼續對教育相關領域進行探索，期待能將課堂所學理論和實務結合，提昇自己的專業能力。

二、閱讀與創造力教學的相關經驗

研究者在教學的過程當中，往往會在一段時間後，就拿一本兒童讀物跟學生做個開頭簡介，但不會告知學生故事的內容細節和結局，發現學童都能夠聚精會神的聆聽，並造成該本讀物在班上熱烈傳閱，有時甚至傳閱達二、三個月之久。另外，若是在介紹兒童讀物中的故事時，再加上多媒體的配合，往往更能激發學童熱烈的討論氣氛。在傳閱書籍的這段期間，研究者會陸續收到從不同學生而來的回饋，有的學生等不及別人看完，會自己到學校圖書室或學校對面的台北市立內湖圖書分館借書，並主動在聯絡簿上用文字或圖畫的方式與研究者分享他個人的閱讀感想，有的學生會在下課時來找研究者討論書中的情節，甚至有的學生還會跟研究者分享他曾經閱讀過或正在閱讀的其他有趣書籍或類似的讀物，這些回饋都讓研究者深深感動，所謂「十年樹木，百年樹人」，研究者雖非閱讀老師，但一直有心推動閱讀，但之前的教學著重在閱讀的量，現在則希望閱讀的質量並重，盼望閱讀教學不只是暫時性的活動，更期待它對學生所帶來的影響是一生之久，幫助學生建立正確的閱讀習慣和態度。

研究者亦對創造力教學非常有興趣，在剛教學之初，雖對「創造力」三個字沒有很清楚的印象和了解，但是卻常會在課餘或寒暑假期間，去參加不同的研習活動，並尋訪坊間書籍雜誌間一些有趣的內容，加入當時的課程教學當中，以使課程變得活潑有趣並富變化，研究者並於民國八十九年時，獲得九年一貫創新教學獎，這對研究者而言，是對自身教學上的肯定，也激發了研究者對創造力教學的興趣與熱情，因此，當研究者於民國九十五年看到師大創造力發展所的報名簡章，便毅然決然報名。在師大碩士班進修的日子，從中獲得許多寶貴的知識與經驗，這些都有助於我在教學上的進行。

基於以上的教學經驗，使得研究者想藉由本研究，進一步了解「閱讀教學」對於兒童學習所造成的影響，以及如何提升學童的閱讀動機及閱讀理解力，並進

而激發學童的創造力。

貳、研究者的角色

在整個個案研究歷程中，教師不僅是教學者，亦是研究者，爲了避免角色混淆，以及探究過程中可能遭遇的倫理課題，在教室內研究者儘量以教學指導爲主，好好扮演教學者的角色，努力與學生建立良好的師生互動關係。整個課程的執行，以不妨礙正常教學與學校課程期許爲原則，使教學活動設計能隨時調整與學生經驗連結，並且能符合九年一貫的教學目標精神。

第三節 研究架構及流程

壹、研究架構

綜合本研究之研究背景、動機、目的及文獻探討，所形成之本研究的研究架構如下圖 3-3-1 所示：

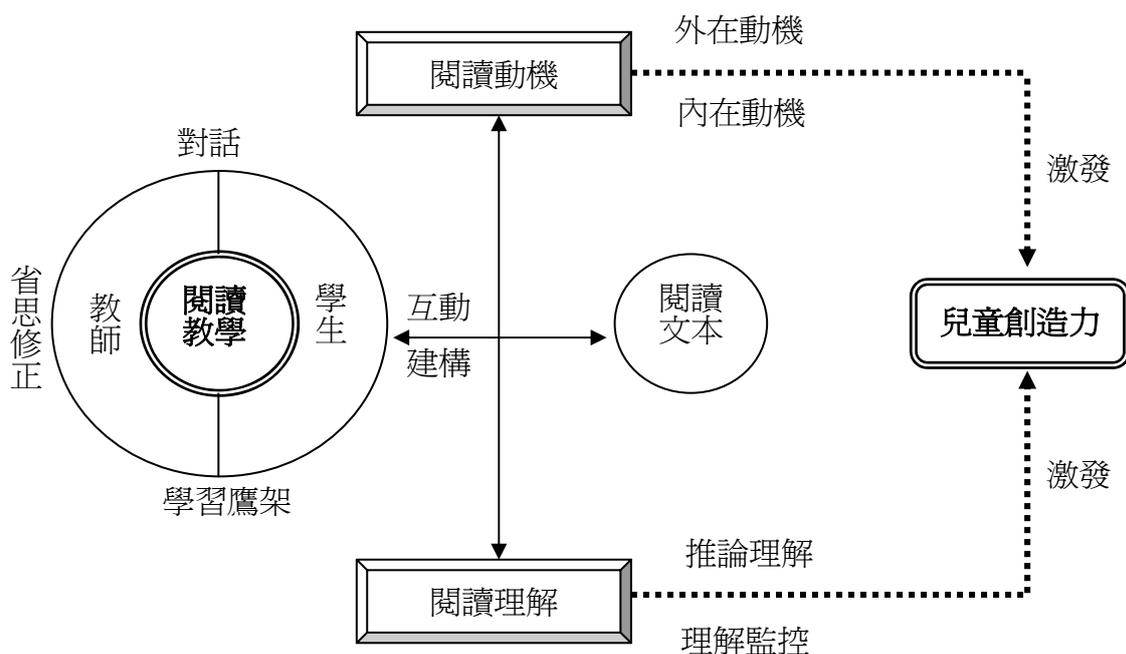


圖 3-3-1 本研究之研究架構圖

本研究將閱讀教學中學童與教師、文本間的互動情形、及閱讀策略教學對兒童閱讀動機、閱讀理解及創造力等相關因素加以分析，並將研究架構中的探討要點，分別說明如下：

此研究架構係指研究者在閱讀教學中，透過對話的方式及所搭起的學習鷹架，引導學生在閱讀過程中與閱讀文本產生互動，並融入自己的舊經驗以建構新的意義。而在這個互動過程中，一方面提升了學童的內在閱讀動機，另一方面亦在學童進行推論理解及理解監控中，增進了閱讀理解力。透過提升學生的閱讀動機及閱讀理解力，激發了兒童的創造力。

在本研究中首先要探討的是閱讀教學對兒童閱讀動機的影響，第一步先了解學童在閱讀教學前的閱讀背景及經驗與兒童的閱讀動機來源之後，接著再了解兒童的內、外在閱讀動機在閱讀教學後所產生的改變，並進行原因探究，藉此明瞭提升閱讀動機的方法。

第二部分要探討的是閱讀教學對於兒童閱讀理解的影響，透過教學歷程的分析，了解學童在各閱讀策略中推論理解及理解監控的情形，找出學生學習上的問題，與師生所遭遇的困境及因應之道，再透過教師的省思修正教學內容。

最後要探討的是藉由兒童閱讀動機及閱讀理解的提升，對兒童創造力的影響為何。第一步先藉由創造力測驗初探兒童在閱讀教學前的創造力呈現情形，接著再透過創造力測驗及教學觀察，分析學童於閱讀教學期間在創造力認知及情意方面的表現。

貳、研究流程

本研究分三個階段進行。第一階段是在進入研究現場之前閱讀相關的文獻、研究主題的擬定以及進行試探性的研究，在試探性研究中同時編製兒童閱讀動機問卷，其目的在於將研究對象分為四組，以做為日後探究之個案對象；製作訪談大綱並將結果做整理與分析，其研究目的在於了解學生目前的閱讀理解策略使用的情形，研究者也藉此修正晤談大綱與省思，進而確認研究方向；運用「威廉斯創造力測驗」進行認知及情意方面的檢測，其目的在初步了解學生的創造力呈現情形。

第二階段是正式進入研究現場進行研究，研究者擬於九十七學年度第一學期中正式進入現場進行研究，同時亦進行對學生資料蒐集。

第三個階段則是退出研究現場、整理分析資料及撰寫研究報告。整個研究流程如下圖 3-3-2。

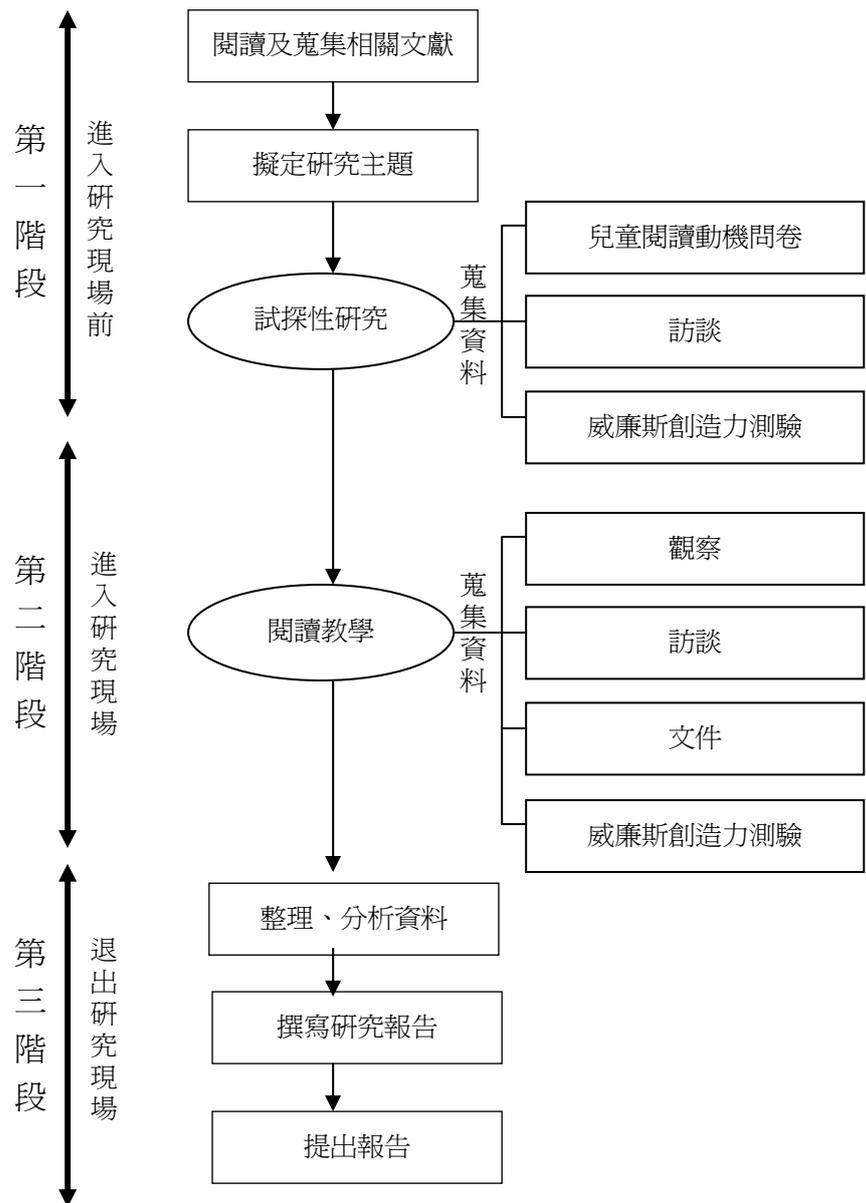


圖 3-3-2 本研究之研究流程圖

第四節 研究策略

壹、研究場域的選取

新新國小（化名）係本研究進行閱讀教學之學校，研究者自民國八十五年八月起即任職於該校，對研究者而言除有地利之便外，該校校長、主任，知道研究者欲從事本研究都極力支持，再加上該校教師在進行課程設計或是創新教學上都是保持積極的態度，對於教學事宜也常常會溝通討論，學校教師擁有相當的教學自主空間。

新新國小位於臺北市內湖區，全校有普通班 42 班，資源班 1 班，學生約有 1160 多位，小學教師有 72 位，資源班教師有 3 位，而幼稚園教師則有 10 位。該學校的歷史約有 17 年，學校位於文教區內，學校對面即是臺北市立圖書館內湖分館，而校圖書館亦有豐富的藏書，每年都會編列預算購入新的兒童圖書，因此，對本校的學童而言，有著相當豐富的閱讀資源。校內的教師對於教學創新都持有正面的態度，學校的課程和活動規劃十分豐富。大部分家長都能參與學校所舉行的大小活動；如班級家長會、歲末聯歡會、園遊會…等，對於教育改革議題相當關心，因此對本研究的教學研究實施而言，家長也能保持正面配合的態度。

本研究由於考量研究者的教學需求，需要研究現場設有電腦及投影單槍的相關器材，而由於本校班班皆有投影布幕的裝置，而學校也提供多台的投影單槍供老師借取，所以研究者選定所任教之四年甲班的班級地點為本研究的第一研究現場。另外，研究者固定每週三晨光時間都會帶學生到校內的圖書室去閱覽圖書，研究者可藉此觀察到學生閱讀的情形，所以校內的圖書室也算為本研究的第二研究現場。

貳、研究對象的選取

本研究執行於四年甲班，以本班全班同學為研究對象，主要是因研究擔任該班導師已有一年的時間，對於學生的熟悉度比較高；再則，以本班學生做為研究對象，對研究者進行研究教學而言較為便利。

四年甲班共有 29 名學童，其中男生 17 人，女生 12 人，年齡都在九到十足歲之間，家長的教育程度以專科及大學程度最多，有七位學生家長的教育程度達碩士階段，只有 3 位學生的父母教育程度皆在高中職以下，因此，本班家長的教育程度普遍來說算是達中上水準。

雖班級家長的教育程度算是不錯的，但大多數的家庭都是雙薪家庭，經濟狀況大體算是相當不錯，但因父母都要忙於上班，所以班上有將近 16 位學生在放學後要繼續到學校課後班或校外安親班完成功課，其中上安親班的 13 位學生都會在安親班待上很長的一段時間，有些學童甚至是在安親班用完晚餐，九點、十點以後才能回到家。這些上安親班的學生最常有的活動就是複習功課，學童常在完成學校作業後，還要繼續安親班老師所交代完成的評量和考卷，進度無法完成的學生，還要帶回家寫，或隔日在校利用下課時間完成，所以根本沒有多餘的時間可以閱讀。

至於沒有上安親班的學生，除了少數二、三位以外，幾乎都有利用晚上的時間去上才藝班，最多人補的科目就是英文，其次是鋼琴，再來就是跳舞、下棋等五花八門的課程，一週上課的天數不等，有的學生甚至週間就四天晚上都在上才藝課，往往回到家，就累得洗澡準備睡覺了，更遑論是閱讀了。因此，研究者希望能透過閱讀教學提升學童閱讀的動機和興趣，協助學生培養良好的閱讀習慣。

參、課程規劃與實施

研究者選擇連結、提問及預測三個閱讀教學策略來進行閱讀教學。下表 3-4-1 為每個閱讀策略教學所要達成之教學目標、實施時間和週次，而各閱讀策略教學之詳細課程教學內容，請參見附錄一之閱讀教案設計。

表 3-4-1 閱讀教學單元課程教材內容及實施週次

單元	使用之主要閱讀策略	教學目標	實施時間和週次
第一單元	連結	1.學會運用放聲思考，了解閱讀思考歷程。 2.透過有聲思考學習連結自己的經驗。 3.比對已知和新知，建構出新的意義。	2008/12/10~2008/12/31 (97 學年度上學期 第 14~17 週)
第二單元	提問	1.透過放聲思考的示範，讓學生感受和模仿提問的閱讀理解歷程。 2.鼓勵好奇的學生透過提問追尋資訊。 3.了解有些問題沒有答案。 4.簡易分辨大問題和小問題。	2009/1/2~2009/1/14 (97 學年度上學期 第 17~19 週) 2009/3/2~2009/3/18 (97 學年度上學期 第 3~4 週)
第三單元	預測	1.透過放聲思考進行對故事情節的預測。 2.結合經驗和故事發展修正預測。 3.運用圖像和線索做出準確的預測。	2008/3/19~2009/4/11 (97 學年度上學期 第 5~7 週)

資料來源：研究者自行編製

整個閱讀教學共分三個單元，每個單元進行一項閱讀策略教學，每單元大約進行三至四週的教學時間，每週進行二節，進行十一週，共上二十二節課。每一個單元都採用以下的模式進行教學：

- (1)教師示範閱讀策略的運用。
- (2)學生學習模仿使用閱讀策略。
- (3)學生進行操作練習，記錄自己的想法。
- (4)組內分享討論，發表自己的想法。
- (5)教師總結歸納課程內容重點。

肆、閱讀文本的選取

進行閱讀教學之前，必須先決定要閱讀哪些書籍文本。首先，考慮到不同的閱讀策略，必須依其性質選用不同類型的文本。以閱讀連結策略來說，以能貼近學生的生活經驗或是能引起學童舊經驗的文本為佳；對閱讀提問策略來說，以知識類的書籍，或是故事內容較具深度或篇幅內容較長的故事文本較適用；而閱讀預測策略，則較適合選用具想像力，或是有明顯線索可供學習運用的文本，特別注意的地方是用來預測的文本必須是學生沒有讀過的，才能讓學生從中獲得樂趣。

以上是針對策略運用來選用文本，但另一個現實的考量是學校圖書館必須有足夠的複本供全班同學使用。考量以上因素，本研究選擇以下的兒童文學讀物，做為上課範讀或回家閱讀的文本，茲簡介如下：

表 3-4-2 本研究所運用之閱讀文本的簡介

閱讀策略教學	閱讀文本名稱	出版社	作者	內容簡介
連結	雅博曼陀的夢	遠流	Patricia Polacco	小男孩雅博曼陀愛作夢，偏偏住在一個非常單調乏味的村落。村民認為他絕對不會有什麼出息，可是他的好朋友們不以為然，因為他們真的能看見那些五彩繽紛的夢。一個下雨天，雅博曼陀的夢瀰漫在鎮上各個地方。在大人的交相責備和質疑聲中，雅博曼陀似乎喪失了作夢的能力，而且他們幾個孩子又在森林裡迷路了……。
	樓上的外婆和樓下的外婆	台灣麥克	湯米·狄波拉	書中的主角湯米擁有「兩個」外婆。事實上，住在樓上的是他的曾外婆，湯米每個星期天都會去探望樓上和樓下的外婆。湯米從和兩個外婆的相處中，慢慢認識到人生中「老」和「死」，也領悟到只要有「愛」，就能超越親人去世的傷痛，生活化的故事情節，充滿溫馨，令人感動。
	傳家寶被	遠流	Patricia Polacco	小安娜離開家鄉時，只帶了一件洋裝和一條頭巾。她長大後，媽媽決定將這洋裝和頭巾，加上許多親戚的舊衣物，邀請左鄰右舍合力縫製一條百衲被，好讓大家永遠記得故鄉。於是，這條集眾人之力做成的百衲被，既是生日聚會時的桌布、婚禮的遮篷，又是迎接新生兒來到這個世界的包巾……，在家族中一代又一代相傳。

表 3-4-2 (續) 本研究所運用之閱讀文本的簡介

閱讀策略教學	閱讀文本名稱	出版社	作者	內容簡介
提問	挨鞭僮	台灣東方	席德·弗雷希門	一個愛玩的淘氣王子嫌生活無聊，強迫被他從接上撿回來的挨鞭僮傑米和他一起去探險。途中，他們遇上劫匪，傑米費心的掩護王子，王子卻爲了傑米對他不夠尊重而使性子，搞得傑米十分狼狽，氣得差點把他給甩了；不過，他終究不忍把這個不知天高地厚的王子獨自留在危機四伏的鄉野間，還是讓王子跟著他闖蕩。傑米拿出捕鼠人的機智，在烏漆抹黑的下水道東奔西跑，擺脫劫匪的追蹤，回到皇宮，結束一場驚險之旅，也把劫匪繩之以法。
	食用油	臺灣麥克	柯啓瑤	透過圖文、照片及文字的介紹，說明油的性質，了解植物油的種類、植物油的製造過程及應用方式，學習跟食用油有關的知識。
	太空漫步		PIRLS 範例文章	說明太空人在太空中所要從事的工作及注意事項有哪些。
	尋找食物		PIRLS 範例文章	一篇研究螞蟻、濕圓蟲和蚯蚓的研究計畫，記錄了解這些小生物的食物是什麼，以及如何找食物。

表 3-4-2 (續) 本研究所運用之閱讀文本的簡介

閱讀策略教學	閱讀文本名稱	出版社	作者	內容簡介
預測	阿吉大鬧廚房	台灣英文雜誌社	科特·包曼	「誰該洗碗盤」的事件成爲阿吉和爸爸爭執的導火線。爸爸想出許多逞罰阿吉的辦法，阿吉卻聰明地想出一一破解它們的對策，這場情緒大戰，到底誰對誰錯？其實誰贏誰輸並不是最重要的，而是在親子之間透過直接的表達，最後找到溝通的路徑，也瞭解了彼此的心意。
	倒立的老鼠	PIRLS 範例文章	PIRLS 範例文章	說明一位名叫羅伯的老先生如何運用機智與老鼠鬥智，消滅令人頭痛的鼠患問題。
	打瞌睡的房子	上誼	奧黛莉·伍德	一開始就俯瞰著雨夜裡那間打瞌睡的房子，接著非常有秩序的前進，就像故事接龍一般；打瞌睡的人，一個接著一個爬上了溫暖的床，大家都睡著了，這時的畫面完全是俯視的角度，後來跳蚤咬了老鼠一下，老鼠驚醒了也驚動了貓，貓又驚動了狗……一個接著一個醒來時，畫面又回到原來平視的角度，這時陽光充滿整間屋子，屋外也現出了亮麗的彩虹。
	農場的瘋狂事件	三之三	亞歷山大·史帝芬麥耶	母牛麗莎有個異於常「牛」的特殊嗜好—追郵差。可憐的郵差被嚇得天天作惡夢。而郵差因爲常被嚇得「掉包」！也害得農場主人總是收不到完整的包裹！有一天，郵差異想天開，想送一個包裹給麗莎，希望可以搏得麗莎好感。不知情的麗莎卻跟往常一樣嚇郵差，農場主人跟在後面氣急敗壞的阻止麗莎……。最後，包裹被壓扁了，郵差、郵差的腳踏車、麗莎和農場主人，全都陷入驚慌錯愕中，最後郵差想到一個方法解決了這個問題。

備註：PIRLS 範例文章來源爲 <http://lrn.ncu.edu.tw/pirls/article.html>

第五節 研究工具

本個案研究內容包含了量化和質化的研究，對於資料的蒐集相當重要，下面就本研究蒐集整理資料的方法加以說明之。

壹、 量化資料

在量化部分所需蒐集的資料分成二部分，分別是兒童閱讀動機和閱讀教學前的兒童創造力表現情形。研究者透過下列下列工具或方式來蒐集本研究所需的資料：

一、 兒童閱讀動機問卷

本研究爲了初步了解研究對象之閱讀動機，在試探性研究時採用問卷調查法的方式來調查，研究者參考 Wigfield 與 Guthrie (1997a) 所做的閱讀動機分類，及陳靜慧(2004)所編製的「國小學童閱讀動機問卷」，編製成「兒童閱讀動機調查問卷」以進行研究。以下就問卷擬定、編製過程說明如下：

(一)擬定問卷架構

本研究架構大約可分爲兩部份：第一部份是兒童基本資料，包括性別、學校名稱；第二部份是兒童閱讀動機，包含內在動機與外在動機，分爲成三部分，共十四個向度，茲臚列如下：

- 1.能力及效能信念：自我效能、閱讀挑戰
- 2.成就價值與目標：好奇、重要性、涉入、喜悅、放鬆、認知、成績、競爭、認可、逃避。
- 3.社會：社交、順從

其中自我效能、閱讀挑戰、好奇、重要性、涉入、喜悅、放鬆，及認知屬於內在動機；而成績、競爭、認可、逃避、社交，及順從屬於外在動機。

(二)問卷編製

由於本研究所參考之文獻問卷資料的信度良好，因此本研究問卷內容從陳怡華(2000)所設計之問卷，加以彙整編修，並與指導教授針對整份問卷之內容、版面、用字、型式討論後，作了幾項修改調整，完成了正式問卷之編定（附錄三）。

(三)問卷計分方式

本量表為受試者就自己實際的真實感受填答，依量表上所陳述的情形進行評選，採 Likert 四點量表，分為「都是這樣」、「有時這樣」、「很少這樣」到「從不這樣」四個等級，其記分方式，依受試者所勾選的等級來計分。「都是這樣」可獲得 3 分，「有時這樣」可得 2 分，「很少這樣」可得 1 分，「從不這樣」可得 0 分。總分越高表示受試者的閱讀動機強度越高，反之則否。另外，研究者也將內、外在動機分別計分，做為其他探究的參考依據。

二、威廉斯創造力測驗

研究者為了初步了解研究對象於閱讀教學前在創造力方面的表現，採用「威

廉斯創造力測驗」(林幸台，王榮木，1999)進行測驗，並在閱讀教學後，再進行一次測驗，做為研究分析的參考依據之一。研究者之所以會選定威廉斯創造力測驗(林幸台、王木榮，1999)來進行學生創造力之測量，是因其較具有和測驗相關的信效度資料，是國內常用創造力測驗中信、效度證據最充分的一種。此外，威廉斯創造力測驗除了關注創造的歷程外，也包含創造者的人格特質。研究者考量學童在閱讀教學中所產生的創造力可能不單只在學科領域中呈現，也可能對學童的心理情意部分產生影響，因此選擇此測驗來進行測量，做為評判學童創造力表現的依據。

威廉斯創造力測驗係由林幸台和王木榮(1999)依據威廉斯所發展之 Creativity Assessment Packet (CAP) 修訂而成。威廉斯創造力測驗分為「創造性思考活動(擴散式思考測驗)」、「創造性傾向量表(擴散式情意測驗)」、「威廉斯創造性思考和傾向評定量表(威廉斯量表)」三種。本研究採前二種測驗來進行測量，以下就此二種測驗內容及實施程序加以描述。

(一) 創造性思考活動(擴散式思考測驗)－認知領域

本測驗一共有 12 個未完成的圖，可得流暢性、變通力、開放性、獨創力、精密性、及標題和總分共七項分數。要受試者在 20 分鐘內，利用題本上印妥之線條畫圖，並為畫好的圖取名字。

1.信度分析

此測驗的評分者間信度介於.878~.992 之間，其數值均達顯著程度；而重測信度是以國小五年級 37 人、國中一年級 44 人、國中三年級 35 人，共 116 人為樣本，進行重測信度考驗，兩次間隔時間為四~五週，所得之相關係數介

於.438~.679，均達.05 以上顯著水準；另外，在內部一致性之 Cronbach α 係數則介於.454~.872 之間。

2.效度分析

此測驗在與陶倫斯圖形創造思考測驗之相關上，在國小部分之相關係數介於.261~.396 之間，其中僅流暢力及標題之相關達顯著標準；而各項得分彼此之相關介於.183~.756 之間，達.001 顯著標準。

(二) 創造性傾向量表（擴散式情意測驗）—情意領域

本量表有 50 題，所包含的因素有冒險性、好奇心、想像力和挑戰性，故可得四種分數及總分，填答時間不限。

1.信度分析

在重測信度方面以國小六年級 37 人、國中二年級 38 人、高中一年級 46 人，共 121 人為樣本，兩次間隔時間為三~五週，所得相關係數介於.489~.810 之間，亦達.05 以上之顯著水準；而內部一致性的各項分數之 Cronbach α 係數介於.401~.780 之間。

2.效度分析

在與賓州創造傾向量表之相關上，國中部分之相關係數介於.682~.806 之間，

而高中部分則介於.590~736 之間，皆達.05 顯著水準；另外，各項得分之相關介於.502~.588，均達.001 顯著水準。

貳、質性資料

在質化部分所需蒐集的資料分成四部分，分別是兒童閱讀動機的轉變、閱讀教學期間的兒童創造力表現情形、兒童閱讀理解情況，及教師閱讀教學的歷程。研究者透過下列下列工具或方式來蒐集本研究所需的資料：

一、創造力行為評量表

另外，研究者也改編魏韶潔(2006)所製作之「學生創造力行為觀察表」，觀察學童在研究期間的創造力行為改變情形，以供研究分析參考用，以下就上述二項創造力評量情形加以說明：

威廉斯創造與情意教學模式中將學生之創造力行為分為思考的流暢性、變通性、獨創性、精密性，是關於學生擴散思考發展的心智歷程，屬於認知領域；另一個領域是情意的領域，包括了好奇性、冒險性、挑戰性、想像力等，關係學生的態度、價值、欣賞及動機等特質。魏韶潔(2006)將威廉斯創造與情意教學模式中的創造力行為定義加入至故事教學中的具體觀察向度，研究者認為其所設計之創造力行為觀察表非常適合用於本研究之觀察評量，因為本研究即是以閱讀教學來提升創造力，比較偏向語文領域，因此本研究即針對魏韶潔(2006)所製作之觀察表加以改編，以做為本研究實施期間觀察學生創造力表現之依據（參見表 3-5-1）。

表 3-5-1 學生創造力行為觀察表

	名稱	定義	具體觀察向度
認知 智能的 領域	1.流暢性思考 (想起最多的)	反應數目的多寡	能夠就文本內容所提出的相關問題,想到或是回答出最多的問題答案或是想法。
	2.獨創性思考 (以新奇而獨特的方式思考)	提出特異的反應	進行討論或是回答問題時能夠提出和大家不同的想法。
		提出聰明的主意	能針對問題提出好的解決方法。
	3.變通性思考 (對...採取不同的途徑)	提出各種不同的意見	針對故事所提出來的問題能夠產生不同的見解或是想法。
		具轉移類別的能力	能對故事內容產生不同類別的聯想和問題。
	4.精密性思考 (對...有所增益)	引伸事物或看法	能夠針對故事的內容延伸出自己的感想或是對事物的看法。
		擴展簡單的意念使其更趨完美	能夠針對所做的回應做出更完整的補充與說明。

表 3-5-1 (續) 學生創造力行為觀察表

	名稱	定義	具體觀察向度
情意 情感的 領域	5.冒險性 (能夠勇於…)	勇於猜測	對於問題能夠大膽提出自己的假設或想法。
		勇於面對失敗與批評	發表意見或成果時,能勇於面對同學的批評與指教。
	6.挑戰性 (能面對…的挑戰)	積極尋求各種可能性	能夠樂於尋找嘗試所有可能解決問題的方式。
		願意深究複雜的問題或意念	能夠挑戰較難的文本,去了解其中複雜的問題和意念。
	7.好奇心 (樂於…)	富尋根究底的精神	對於故事所提出的問題或是產生的疑問願意利用各種方式尋找到問題的解答。
	8.想像力 (富於…的能力)	將各種想像加以具體化、視覺化和建立心像	能夠針對故事的內容以圖畫或是文字方式加以具體呈現。
喜於想像從未發生過的事		能夠推測想像尚未發生的事件。	

資料來源：改編自魏韶潔（2006）之「學生創造力行為觀察表」

二、教學觀察資料

在本研究中，研究者就是教學者，所以研究者是以參與觀察的方式進入研究現場，參與觀察的時間為九十七年十二月一日至九十八年四月三十日。而經參與觀察研究者可以描述在教學情境中事件所發生的時間、地點和原因、過程和事件之間的關係，藉以了解教學時教師與學童的互動情形和學童學習狀況，在此過程中，研究者盡可能廣泛地記錄教學現場的點點滴滴，並在教學結束後立刻與以記錄，但為求現場被忽略到的小細節，研究者利用錄影的方式，忠實的保留教學現

場的情況，並將把錄音資料轉成逐字稿，彙整成教學逐字稿後，再進行整理分析。

三、文件資料

蒐集相關的文件主要是用來補充觀察與訪談資料的不足，倘若發現資料間互相矛盾時，即可進行觀察、訪談結果與文件資料的三角校正工作，使研究者能更有系統的考驗社會情境中的每一個層面，以期呈現事件的完整全貌（黃瑞琴，民 86；歐用生，民 84）。因此，學童的文件蒐集包含學童在閱讀教學活動中所完成的學習單，研究者可從中了解學童學習的改變歷程。

四、訪談記錄

在質性的研究中，訪談是蒐集資料的一種最基本的策略與方式，其最主要的目的是透過對研究對象語言資料的蒐集，以了解研究對象的信念、動機、價值判斷、情緒態度... 等，進而知道他們是如何解釋自己的世界，也就是說能讓研究者透過被訪談者的眼睛去看世界（引自李映伶，2002；黃瑞琴，民 86； Ely, Anzul, Friedman, Garner, & Steimetz,1991）。

訪談可分為正式訪談及非正式訪談，為了能更深入瞭解學生對於閱讀教學所帶來的成長和改變，研究者將於研究實施期間，不定期利用下課或午休時間對學生進行非正式的訪談，讓學生在自然的環境下，能自由輕鬆的發表個人的想法與意見，以求更真實的瞭解學童的內心想法，研究者也可從學童的想法中了解課程實施的情況。至於正式訪談方面，則是安排在閱讀課程結束時，按上課的分組，以團體訪談的方式，輪流對各組學生進行正式訪談，以便進一步了解學生對此閱讀教學方案的方式及內容的看法與建議。研究者在訪談之前即根據研究目的擬好訪談大綱，但在訪談過程中亦可視當時的需要調整訪談的內容，在正式訪談時，

爲求過程不被遺漏，全程會以錄影及錄音的方式記錄，事後進行轉譯與分析。

五、研究者的回顧省思札記

研究期間，研究者除將教學上所發生的事件和點滴做記錄，也記下研究者自己的感受與省思，期能使觀察趨近反映事實，並將回顧、省思的資料加以整理並記於札記中，以補充說明教學或研究過程中所發現的問題和衍生的闡釋，並且記錄可能產生的其他觀點，藉以增進研究的完整性。

第六節 資料的整理與分析

以下分別說明本研究量化資料及質性資料的整理及分析方式。

壹、量化資料

一、兒童閱讀動機問卷

問卷的對象是國小四年級學生，目的是想要了解學童在閱讀教學前的閱讀動機情形，因此在教學前的試探性研究中對兒童進行測驗。問卷內容採封閉型問題，包含內在動機題 24 題和外在動機 18 題，共 42 題，依學生座號、題號、選項等輸入電腦進行百分比統計。

二、威廉斯創造力測驗

本研究旨在探討閱讀教學對兒童創造力的影響，量化資料以學童在「威廉斯創造力測驗」及「威廉斯創造傾向量表」的前後測分數進行量化資料的分析，以探討本閱讀教學方案實施後是否能對提升學童的創造力有助益。

實施的方式為於教學前、後，學生各填寫一份「威廉斯創造力測驗」及「威廉斯創造傾向量表」測驗卷或問卷，研究者再依評分規準予以評分，以了解學童教學前、後創造力之表現。然後再依學生座號、題號、選項等輸入電腦，因本研究是以質性研究為主，搭配量化研究為輔，因此只針對量化資料進行簡單的統計，並依據統計結果，分析比較學童在教學前、後的創造力表現情形。

貳、質化資料

爲了增加本研究的可靠性（accountability），因此研究者採用了三角測定法（triangulation），在不同時間與空間運用觀察、訪談、文件分析等蒐集資料的不同策略，對所得的結果進行交叉檢核，反覆地校正所蒐集到的資料（黃瑞琴，1991）。以下爲研究者分析質化資料的方法與過程：

一、初步分析

質性研究中有多方面的資料蒐集有助於更瞭解學童學習的真實情況，研究者將所有原始資料按時間順序進行編碼工作，資料包括教師省思札記、教學錄影觀察，及與學生晤談之轉錄資料等。以下針對研究者在閱讀教學研究中所做的編碼進行說明（整理如表 3-5-2）：

1.觀察資料

教學現場所蒐集的資料包括現場的觀察記錄、現場錄影轉譯教學者與學生的非正式訪談等資料。現場錄影轉譯的編號若是「觀 20081213」，其中「觀」表示現場觀察錄影之後所轉譯的資料，然後日期是 2008 年 12 月 13 日。

2.文件資料

爲了獲得較完整的學生創作過程所有資料，以及更深入了解學生的想法，蒐集了學生的學習單，並在分析詮釋的過程中，以編號的方式來介紹學生的創作表現及想法，例如 S7 代表座號第 7 號的學生。

3.訪談資料

訪談資料分爲正式訪談和非正式訪談。正式分組訪談學生的資料，首先是記錄當天日期及時間，經過轉譯成文字後，其編號方式若爲「正 20090312GA」，即表示是於 2009 年 3 月 12 日對 A 組學生所做的正式訪談。此外，學生的非正式訪談的資料記錄若編號爲「非 20081209」，即表示 2008 年 12 月 9 日。

4.研究者的省思札記

在整個教學研究進行期間，研究者針對教學的反思，以及在資料的蒐集、分類、分析過程中所做的反省和詮釋，均記載在研究者的省思札記內，其編號方式若爲「札 20081214」，表示記錄日期爲 2008 年 12 月 14 日。

為配合研究過程詮釋分析的實際需要，茲將個人在研究過程中所使用各種原案資料編號方式的意義彙整如下：

表 3-5-2 各種原案資料編號的意義

編 號	意 義
觀 20081203	表示 2008 年 12 月 3 日現場錄影轉譯資料。
正 20081205GA	表示 2008 年 12 月 5 日對 A 組學生所做的正式訪談。
非 20081217	表示 2008 年 12 月 17 日研究者於課餘時間所做的非正式訪談。
札 20081208	研究者記錄在 2008 年 12 月 8 日札記內對當時的回顧、省思詮釋。
T	指研究者本人
SS	指全班或大部分學生
S12	指座號第 12 號學生
.....	表示省略或說話者邊思考邊陳述其想法
()	括號內補充說明研究現場的情況、動作或非口語式的互動，例如：舉手。

資料來源：研究者自行編製

二、歸納分析

依照研究問題與時間流程，將各原始證據間所得到的編碼屬性作比較與對照，以便統整與歸納特性相似的編碼到較高層次的屬性類別。

三、撰寫報告

對原始資料做歸納分析之後，即著手敘述與詮釋資料。盡量詳細地描繪研究

者的研究策略、對學生的影響、個人的反省與後續的修正教學等以呈現研究的整體脈絡。

參、研究的信效度

為避免探究過程中的主觀偏執和自我陶醉，研究者必須要面對存有的限制，釐清可能的盲點，並且藉由有效的途徑來檢核資料的取得、引用、處理和詮釋是否得當，藉以加強整個研究過程的嚴謹度，並且讓研究的結果能真切的表達實況，產生實質的貢獻與影響力。研究者參考潘致強（2000）在其研究中所引用的文獻資料，即 Guba 和 Lincoln（1989）提出信賴度（trustworthiness）作為評斷詮釋性研究品質的標準，茲將其四點分述如下：

一、可信賴性（Credibility）

真實地蒐集多方相關資料以克服錯誤或失真資訊所帶來的影響，以幫助研究者參與及對研究情境背景的了解。而研究者在閱讀教學過程中蒐集了各項相關的資料，例如教學觀察記錄、學生閱讀的練習單、訪談記錄及教師的省思札記等，利用持續性觀察來幫助研究者發現與研究問題相關的事件並繼續將這些問題聚焦。此外亦與指導教授多方討論，驗證彼此的看法，再經由多方資料修正自己主觀的發現。

二、可轉移性（Transferability）

廣泛詳盡地描述研究的前提假設與時間地點等，以使得讀者或其他研究者能將研究結果應用在自己的教學情境中。本研究透過錄影和錄音的方式如實的將教學現場的情形加以詳實記錄下來，並藉由客觀詳實的描述說明，以其能讓其他研

究者透過本研究的發現，運用或遷移到自己的研究情境當中。

三、可靠性（Dependability）

詳盡的紀錄研究的方法與過程，使其他研究者能查核整個研究過程而決定研究是否能重複。研究者將詳細記錄研究的方法與過程，運用多元的研究策略來蒐集資料，以增加資料的可靠性。

四、可驗證性（Confirmability）

研究的所有資料、解釋及發現均源自研究情境，有依據及出處可循，並非研究者自己的想像或偏見。研究者將以參與觀察、訪談等方式，收集不同文件資料，並在研究過程中適時的提出資料加以檢證，以增加研究的可驗證性。

第四章 研究結果與討論

本章旨在針對本研究之結果做進一步的分析與討論，檢視本研究的實施成效與學童的學習情況。本章的分析與討論架構茲依據本研究之研究目的與待答問題而來，首先，「學童閱讀背景及閱讀動機分析」回應研究目的一之「探討閱讀教學對閱讀動機的影響」之部分；接著以「閱讀教學期間學童使用閱讀策略之情形」回應研究目的二之「探究閱讀教學的情形」的部份；最後，再從「學童創造力的展現」來回應研究目的三之「探究閱讀教學對激發兒童創造力的影響」問題。

第一節 學童閱讀背景及閱讀動機分析

研究者於九十七學年度初接任這個班級時，當時覺得班上學生非常活潑好動，靜不下來，而且也不是很喜歡閱讀，雖然我固定於週三早自習帶他們到圖書館閱讀，但總有些學生靜不下來，不是三五成群躲到某個書櫃角落聊天，避免讓老師發現，不然就是整個早自習在圖書館內晃來晃去，找不到想看的書來閱讀。整體來說閱讀的動機並不是很高，在三年級下學期的時候，研究者嘗試在班上推動晨讀活動，也曾寫信告知家長，希望家長能支持，但只維持一段短時間的成效，而且有大部分的學生都是在閱讀漫畫類的書籍，即使是閱讀文字類的書籍，也大多都是圖文參半，或是字數不多。文獻當中提及要多增加兒童與書接觸的機會，會誘發學生喜歡閱讀的動機，研究者認為是有點成效，但效果並不是非常明顯，有時學生是礙於老師要他閱讀才去閱讀。

因此，研究者以下將在閱讀教學前的試探性研究中，針對學生閱讀教學前的家庭閱讀背景及經驗所做的訪談做分析，並且依研究者所設計之兒童閱讀動機問卷，將學生依閱讀動機總分及內外動機的個別得分，初步將學生分為四組，以便做研究探討分析。茲將分組的情形如列在下：

A 組：高閱讀動機組

本組學童的內、外在動機皆高，有 S6、S7、S9、S17、S22，共 5 位學生。

B 組：中閱讀動機組 1

本組學童的內在動機大於外在動機，有 S1、S23、S25、S28、S5、S11、S12、S16，共 8 位學生。

C 組：中閱讀動機組 2

本組學童的內在動機小於外在動機，有 S27、S21、S15、S18、S14、S13、S29、S24、S10、S3，共 10 位學生。

D 組：低閱讀動機組

本組學童的內、外在動機皆低，有 S2、S4、S8、S19、S20、S26，共 6 位學生。

壹、學童背景及閱讀經驗描繪

為了解本研究之閱讀教學對學童閱讀動機的影響，因此研究者認為有必要針對學童在閱讀教學前的閱讀經驗，以及家庭閱讀背景和行為先進行了解分析。

一、學童家庭背景及閱讀環境

(一) 父母教育程度較高者，孩子閱讀動機也偏高

要了解學童的閱讀動機及行爲，家庭環境是一個不能忽略的部分。從學童的班級輔導資料中可以得知，班上學生除了少數一、二位的家長只有國、高中的教育水準，其他大多有專科或大學以上的教育程度，其中甚至有七位學生的雙方父母，或是父母兩人其中一個皆有碩士的學位，顯示本研究對象的家庭社經地位大致有中上水平，家庭狀況都還不錯。但若從以上所分類之四組學生來看，B 組和 C 組的教育水平差不多，A 組的五位學生當中即有三位家長獲得了碩士學位，相較於 D 組學生家長比較多是專科學歷，其中還有一、二位家長是國中或高職程度，因此 A 組學生的家長教育水平明顯比 D 組學生的教育水平來得高一些。

(二) 家人閱讀行爲的多寡對兒童的閱讀動機有影響

從 Bandura (1973) 的社會學習論可以得知：兒童會經由模仿他人而習得新行爲，因此父母的每一個態度都會深刻的影響子女。所以，本研究嘗試了解閱讀教學前學童父母在家的閱讀行爲，以了解其對學童閱讀行爲的影響。從訪談記錄中可以發現若是父母在家時常常看書，他們的孩子大多不排斥書籍。

T: 你喜歡看書嗎?

S17: 喜歡。

T: 你的家人會常常看書嗎?

S17: 我的家人都很愛看書。

T: 都看些什麼書呢?

S17: 爸爸都看那種會讓生活更美好的書，還有投資的書。

T:所以大部分都是財富管理的書嗎?

S17:對。

T:那媽媽呢?

S17:因為媽媽是幼稚園老師，所以常常會看一些跟上課有關的書。

(正 20081124GA)

相反的，若是父母晚上回家都是從事看電視或打電動等活動，那麼他們的孩子通常對書就不太有興趣，或是只喜歡看漫畫類的書籍。

T:你喜歡閱讀嗎?

S4:不喜歡。

T:你的家人會常常看書嗎?

S4:我爸爸媽媽很少看書，只有表哥會看書。

T:那他們都在做什麼?

S4:都在打電腦、看電視。

(正 20081227GD)

從訪談中可以發現，A 組和 B 組各有 70%和 69%的學童家長會在家進行經常性的閱讀，C 組只有 25%的學童家長會經常閱讀，而 D 組的學童的父母當中沒有一位會時常閱讀，即使有閱讀也只是偶爾看個報紙或雜誌而已，顯見父母的閱讀行為確實對孩子閱讀習慣有著很大的影響。喜愛閱讀的父母，孩子的內在閱讀動機也會比較高。

另外，在訪談中發現，除了父母以外，家中的兄姊或來往密切的親人對學童的閱讀行為也有部分的影響。班上有 24%的學童表示家中的兄姊或親人喜歡看書，因此即使父母不常閱讀，若是家中有其他時常閱讀可供學童學習的閱讀典範，

那麼他們之間的閱讀互動也會激勵學童的閱讀興趣。

T: 你的家人中有誰喜歡看書呢？

S13: 哥哥。

T: 哥哥喜歡看什麼書呢？

S13: 甲蟲類的書。

T: 所以你平常喜歡看甲蟲類和恐龍的書，是受到你哥哥的影響嗎？

S13: 對。

(正 20081126GC)

(三) 增加學童對社會圖書資源的使用機會，能提升兒童的閱讀動機

根據唐榮昌（民 83）的研究發現，有較多接觸文字機會的孩子，其閱讀能力會優於較少接觸文字的孩子，因此，讓孩子有更多接觸文字的機會，可以提昇孩子的閱讀動機。從訪談記錄中可以發現，B 組每位學童的父母平日就會常帶孩子去圖書館看書，或是幫孩子買書，因此可以發現 B 組的學童因自小就有較多接觸書籍的機會，所以其內在的閱讀動機明顯較高，較能從內心去感受閱讀的樂趣。而 A 組的學生雖閱讀動機高，但只有兩位學童的父母會經常性的帶他們到圖書館借書，或是到書店買書；其他三位學童皆因低年級老師每週一堂帶學生到學校專設的低年級閱覽圖書室，增加了他們接觸書籍的機會，所以變得比較喜歡閱讀，也因而會常利用下課時間自行到圖書館去借書回家閱讀。

T: 爸爸媽媽常帶你去圖書館嗎？

S6: 很少。

T: 那爸爸媽媽會常帶你到書店幫你買書嗎？

S6: 爸爸媽媽很少幫我買書。

T: 那你看的書都從哪裡來呢？

S6: 都是自己到學校圖書館去借的。

(正 20081124GA)

而 D 組的學童在社會圖書資源的使用上，相較於其他各組仍舊呈現較明顯的落差，除了其中二位父母會在低年級時偶爾幫孩子買書，其他大部分的家長幾乎不幫孩子買書，所以家中並沒有很多庫藏的書籍，即使有也大多是幼兒時閱讀的童畫圖畫書，或是較屬成人閱讀的刊物。至於 C 組學童的父母在這方面則是會幫孩子買書與不會的比例各佔一半，從訪談中可以發現，相較於 B 組的學童父母較少用獎勵方式來激勵孩子閱讀，C 組學童的父母會經常帶孩子去借閱圖書，或是幫孩子購買書籍的學童父母，比較會用獎勵的方式來鼓勵閱讀，也因此 C 組這一半學童的外在動機明顯高於內在動機。

T: 你會為了什麼原因去閱讀呢？

S18: 媽媽說如果我去看書，就可以在早餐的時候吃麥當勞。

T: 早餐就吃麥當勞？

S18: 對啊！媽媽還欠我一個。

T: 那你有因為這樣就認真看書嗎？

S18: 就亂看一通，如果字太多不想看，就把它丟到一邊去。

(正 20081126GC)

從上面的分析可以得知，整體而言，父母家人的閱讀行為是會影響到孩童閱讀行為的模仿與養成，因此，為人父母者若能多注重孩子閱讀的環境，及提供足夠的閱讀資源，相信要孩子不喜歡閱讀也難！

二、學童於閱讀教學前的閱讀經驗

(一) 父母經常念故事給孩子聽，能增加孩子對閱讀的興趣

Wight 與 Grossman (1977) 的研究顯示，兒童對閱讀的喜好程度，受父母的影響較師長多。如果父母能經常與兒童一起閱讀、分享閱讀心得、讀書給孩子聽或聽孩子讀、和孩子一起討論書籍，對於培養其閱讀習慣、引發其閱讀動機，都有非常好的效果。因此若父母能在子女幼年時期就經常性的為孩子說故事，或是增加親子間的閱讀互動，必能增進孩子內在的閱讀動機，養成孩子對閱讀的興趣。

從訪談資料中可以發現 A 組(80%)和 B 組(69%)有較高比例的父母在孩子上小學以前幾乎天天說故事給孩子聽，而這兩組的學童的父母到了低年級還持續經常性的說故事給孩子聽的比例還高達 80%和 38%，甚至還有三位學童的父母到現在孩子已經三年級了，還是每日說故事給孩子聽，其中兩位是因為家中有更年幼的妹妹，所以會跟著妹妹一起聽床邊故事，另有一位的媽媽選擇文本內容較深的故事來念給孩子聽，例如中國歷史等。

T: 爸爸媽媽以前會不會念故事給你們聽？如果有，一直念到幾歲為止呢？

S17: 會，一直念到我一年級的時候，現在我是陪妹妹聽故事，都是在睡前聽的。

S7: 我媽媽到現在還會念故事給我聽。

T: 現在還會？你也是陪弟弟妹妹聽嗎？

S7: 我沒有弟弟妹妹，我是最小的。

T: 那媽媽現在都念什麼故事給你聽呢？

S7: 媽媽會念史記給我和哥哥聽。

(正 20081124GA)

至於 C 組(60%)和 D 組(50%)的學生在進入小學前，皆有約一半的比例的學童父母會念故事給孩子聽，然而再細問這兩組的學生，可以發現父母念故事的次數比起 A、B 兩組的學生少，只是偶爾會在睡前念故事給孩子聽，並非經常性的活動。而進入小學之後，這兩組的學童父母皆不再為他們的孩子繼續說床邊故事了。

(二) 學童在低年級時雖有很多閱讀經驗，但內在閱讀動機仍待提升

我們學校的圖書室分為二間，一間是給低年級學生每週來閱讀的地方，裡面大多是繪本或童話類的故事；另一間則是給中、高年級借閱書籍和上閱讀課的地方。在低年級的課程當中並沒有明確的一堂課程名為閱讀課，但有五節的語文課，按學校的課程規劃將其中一堂語文課規劃為圖書課，所以低年級老師會每週一次帶學生到圖書室去閱讀，但只是讓學生在那裡閱讀，並沒有任何的閱讀指導或策略教學，目的是希望學生能夠一週至少有一次與書本接觸的機會；此外，每班幾乎每週也會有一天的早自習由班級愛心媽媽到班上說故事。

依照前面所談到若能增加學童看書的機會，還有閱讀互動的經驗，應能增加學童的內在學習動機，經由訪談可以發現全班 29 人中，有 28 位學童表示喜歡每週到低年級圖書室閱讀，但是一經細問，才發現學童喜歡去的理由不同，真正因為喜歡去圖書室閱讀的學生不多，A、B 兩組學生的比例較高(32%)，而這些學生大多在上小學前就已經喜歡閱讀了；至於 C、D 組的學生的學生則較少(9%)，他們喜歡去的理由大多是因為可以躺在圖書室的木質地板上，感覺很舒服，或者是可以和同學在那裡聊天和玩耍，所以很期待到圖書室去，但真正去借閱書籍回家看的學生並不多，大多是低年級老師會一段時間從圖書室借閱一套班書讓學生帶回家看，雖然各班都有讓學生填寫閱讀存摺，但多數學生閱讀的量並不多。

T: 低年級老師每週都會帶你們去一次圖書館，那時你們喜歡看書嗎？

S21: 還好，現在比較喜歡看。

S18：我也還好，因為我都在那裡跟小朋友玩剪刀石頭布。

S27：我只喜歡去躺在那個木板上和同學一起滾來滾去的。

S3：我本來就很愛看書。

S15：我那時候在圖書館都在玩。

T：當低年級老師借書給你們帶回家看時，你回家會看嗎？

S21：有些比較好玩的書，我才會看。

S18：我沒有認真的看，因為回家都在玩電腦。

(正 2008116GC)

(三) 三年級的閱讀課程與晨讀經驗對學童在閱讀的「量」上有幫助，但因教學引導不足，使學童在閱讀「質」的方面仍待加強

上三年級後，課程中增加了一堂資源課，課程內容包含資訊和閱讀，我們班依學校的安排是單週上圖書，雙週上資訊，所以不像在低年級時每週都有一節圖書課，而是每兩週才有一節圖書課，在圖書課中，閱讀老師會教授學生一些閱讀的方法，有摘要大意、尋找關鍵詞等，但因每兩週才上一堂閱讀課，所以對提升學童的閱讀動機助益不大。

另外，因研究者認為有必要培養孩子的閱讀習慣，所以每週的週三早自習，會固定帶著學生到中高年級的圖書室去看書並借閱書籍；在三年級下學期時，研究者也在班級中推動晨間閱讀的活動，推動一段時間後，可以發現學生借閱書的數量有增加，但是從學生閱讀的書籍中可以看出，除了少數愛閱讀的學生(多為 A 組和 B 組的學童)，大部分的學生還是偏愛看圖畫較多的書籍，不喜歡看文字較多的書籍，而且其中有很多學生，包括男生和女生在內，只看漫畫，不太去接觸其他方面的書籍(觀 20081123)，除了研究者跟學生分享的書籍會造成學生搶讀，但

若研究者沒有推薦，大部分學生不會主動去借閱文字較多的圖書，這亦是研究者一直想到改善的地方，希望學生的閱讀範圍能從圖畫類的書籍擴及文字較多的書籍。

從上述看來，本班的學童們在研究者進行閱讀教學以前閱讀經驗落差很大，注重閱讀的父母會花較多時間培養孩子的閱讀習慣，反之，不注重閱讀的父母通常不太會花時間在孩子的閱讀習慣養成上，因此，親子間閱讀互動的多寡對於提升學童的內在閱讀動機是有很大的影響的。此外，對學童而言，除了父母以外，學校是影響學童閱讀習慣及行為的第二大因素，若學童能從進入小學起開始培養閱讀興趣及習慣，對其在日後各科的學習上都是有所助益的，因此，身為教師的我們實有必要花時間在閱讀這塊領域上好好經營！

三、閱讀教學前學童使用閱讀策略的情形

研究者的閱讀教學方案中包含連結、提問和預測三個策略，因此研究者在進行研究前，想藉由訪談來了解學生課前對這三個策略是否了解，以及使用的情形如何，以做為研究者教學修正的一個參考依據。

（一）約半數學童認為自己能在閱讀中連結到類似的生活體驗

從訪談資料中可以發現，班上 29 人中有 13 位學生表達在閱讀教學前就會在閱讀時連結到自己的生活經驗，其中 A、B 兩組學生有高達四成以上的學生都認為自己常常邊閱讀，就會想到一些發生在自己身上的類似經驗；C 組的學生亦有高達五成的學生認為自己可以；至於 D 組的學生則只有約三成認為自己會在閱讀時做與自身經驗的連結。

T：閱讀的時候，你常會因為故事裡面的內容，讓你聯想到曾經發生在你身上類似的事情嗎？

S1：我會，就是有時候覺得這個故事很相似的時候，我就會對自己講話。

(正 20081124GA)

(二) 因父母、師長們對主動學習的忽視，造成孩子提問的意願逐漸低落

學生在提問方面的使用比較高，與兒童天生就好奇喜歡問問題的天性相符，所以全班約有將近五成的學生，認為在閱讀教學前，自己就喜歡邊看書邊問題，其中 A、B 兩組會提問的學生更佔各組的五至六成。學童問的問題中，一半是因認字量不夠多，所以造成閱讀的理解困難；另一半則是因為看不懂故事的內容。至於學童發問的對象大多是自己的父母，然而父母或身旁的人常因忙碌或是嫌麻煩而不予理會，因此讓孩子提問的意願漸漸降低。

T：你在看書時若是有不懂的地方，你會提出疑問，並想辦法找出答案嗎？

S1：我有問我媽，我媽就會說看書就看書，問那麼多幹什麼，讀到最後就知道了。

S12：我媽也是這樣說，就說反正不會的地方就跳過嘛！

S28：有時候會問媽媽，但是媽媽都在廚房裡不理我。

S25：我會問，但有時爸爸、媽媽、姊姊都會覺得我很麻煩，都說的問題很怪。

S23：我媽媽都會跟我講。

(正 20081125GB)

(三) 主動運用預測策略來進行閱讀的人數不多

在三個策略中，會在閱讀時使用預測的學生比例較少（有 9 位，約佔全班的 31%），然而在 A 組中的每位學生在閱讀中都或多或少的會使用這項策略，其他三組會使用的人數並不多，其中在 D 組只有一個人會使用，而且還只是偶爾會運用。會運用這項策略的部分學生表示自己平時就有這個習慣，有的則是表示自己喜歡去幻想猜測；不會運用這項策略的學生則表示，自己在閱讀時會一直讀下去，根本沒有想到要去猜後面的結果，只知道讀到最後就會知道結果了。

T：你在閱讀的時候，會不會去猜測故事後面可能會發生什麼事情？

S7：會，我常常都會去想後面發生什麼事。(正 20081124GA)

S1：我的頭腦自動就會出現故事後面發生的事情。(正 20081125GB)

S29：會，我會去猜，而且大部分的時候都猜對。(正 20081126GC)

S14：不會，我會一直看到最後，就知道結果了。(正 20081127GD)

將這項訪談資料與前面學童的閱讀經驗相對照，可以發現會運用這三項策略的學生，大部分是屬於比較喜歡閱讀，並在閱讀方面有一定數量的學生，其中有一部分學生雖認為自己會使用這種策略來閱讀，但是因為閱讀的次數及數量很少，所以基本上也不太會去運用這三種策略。

貳、分析閱讀教學前學童閱讀動機的來源

一、學童於教學前之閱讀動機的呈現情形

研究者依據學童在閱讀教學前的試探性研究中所填的「兒童閱讀動機問卷」，加以進行分析，用以初步了解研究對象在閱讀教學前的主要閱讀動機來源為何。

以下將四組不同閱讀動機的學童在「兒童閱讀動機問卷」中所得的閱讀平均分數，依能力及效能信念、成就價值與目標，及社會三面向共十四個向度，將學童在內在動機及外在動機上的各向度平均得分，整理如下表 4-1-1 及表 4-1-2。

表 4-1-1 學童在內在動機各面向及向度之平均得分

面向	內在動機(平均=1.61 分)							
	能力及效能信念		成就價值與目標					
向度	自我效能	閱讀挑戰	好奇	涉入	重要性	喜悅	放鬆	認知
A 組平均	1.80	1.67	2.40	2.47	1.87	2.60	2.60	2.07
B 組平均	1.58	1.67	2.13	2.00	2.13	2.29	2.08	2.13
C 組平均	1.17	1.23	1.53	1.43	1.83	1.23	1.47	1.40
D 組平均	0.94	1.28	1.50	1.06	1.50	0.39	0.33	0.39
全班平均	1.34	1.44	1.84	1.69	1.85	1.59	1.60	1.51
面向平均	1.39		1.68					

表 4-1-2 學童在外在動機各面向及向度之平均得分

面向	外在動機(平均=1.56 分)					
	成就價值與目標				社會	
向度	認可	成績	競爭	逃避	社交	順從
A 組平均	1.87	1.60	2.47	2.00	2.00	2.47
B 組平均	1.08	1.08	1.00	1.54	1.92	1.25
C 組平均	1.83	1.90	2.10	1.07	1.97	1.77
D 組平均	1.17	1.44	1.11	0.67	1.11	1.11
全班平均	1.49	1.53	1.66	1.28	1.78	1.61
面向平均	1.49				1.70	

以每一向度最高平均得分 3 分來看上述的表格，整體而言，班級整體之內在動機平均得分(1.61)與外在動機的平均得分(1.56)相差不大，皆趨近中間值，可以得知全班的閱讀內在動機與外在動機的呈現情況差不多。以下分就全班在內在動機與外在動機中各面向及各向度之平均得分情形加以說明之：

(一) 內在動機方面－當學童從閱讀中獲得趣味，越能投入閱讀活動

我們先從表 4-1-1 中來看學童之閱讀內在動機中各方面的平均得分，可以發現全班在成就價值與目標方面的平均得分(1.68)高於能力及效能信念方面的平均得分(1.39)，代表對本班整體而言，從閱讀中獲得喜悅、放鬆等內在價值因素，比起學童對自我對閱讀的能力及效能而言，更能讓吸引其投入閱讀活動中。

在能力及效能信念方面，除了 A、B 兩組的平均得分有大於中間值的表現外，C、D 兩組的平均得分皆在中間值以下。而在成就價值與目標方面的每個向度中，A、B 兩組皆有較高的平均得分表現，顯示這些向度皆是能吸引高內在動機學童去進行閱讀的主要因素；至於外在動機較高的 C 組則是在好奇及重要性兩個向度有較佳的表現；而低內在及低外在閱讀動機的 D 組除喜悅、放鬆及認知三個向度的平均得分接近中間值，其餘的向度則是明顯與其他三組差距較大。此外，A、B 兩組在逃避的向度上皆有較高的得分，顯示高內在動機的學童較會為躲避外在的壓力而選擇從事喜歡的閱讀活動。

(二) 外在動機方面－學童會因社會互動上的需求而從事閱讀活動

而外在動機部分(參看表 4-1-2)，可以得知全班在社會方面的平均得分(1.70)大於成就價值與目標方面的平均得分(1.49)，代表對全班級整體來說，社會互動上的需求，比起追求好成績、同儕間競爭等外在因素，更能引起學童的動機去進行課外閱讀活動。

在成就價值與目標方面，外在動機高的 A、C 兩組學童在尋求他人的認可、為

了追求更好的成績以及同儕間的競爭這三個向度上，皆有較高的平均得分，表示這些外在的誘因皆會引導學童去進行短暫的閱讀行爲；而 B、D 兩組在這三個向度上的平均得分則皆低於中間值，顯示這些外在的因素對於高內在閱讀動機的學童沒有任何影響，且對於低內在又外在閱讀動機的學童而言，也無法產生足夠的動力誘導其去進行閱讀行爲。

至於社會方面的社交及順從兩向度，從表 4-1-2 可以發現，無論是高內在動機或是高外在動機的學童皆喜歡透過討論書中的想法來與人進行溝通分享，他們喜歡透過這樣的方式來滿足他們的社會互動需求。

在圖書館內，部分學生喜歡三三兩兩的聚在一起讀同一本書，分享著彼此的想法，並一起大笑，雖然幾次被老師以在公共場合保持安靜的理由禁止，但仍是偷偷趁老師不注意的空檔，溜到角落老師看不見的地方繼續談著書中的內容。

(札 20090304)

而在順從的這個向度上，外在動機較強烈的 A、C 兩組學童在這向度的平均得分較高，顯示父母師長的話對這些學童而言有一定的影響力，他們會依父母師長的要求去進行閱讀行爲，只是這樣的行爲是否可以持續，端視其是否同時具有高內在閱讀動機。

二、學童於教學前之閱讀動機的形成因素分析

在了解本班的大致閱讀動機呈現情形後，以下將依 Wigfield 與 Guthrie(1997a) 所做的閱讀動機分類，從能力及效能信念、成就價值與目標，及社會三方面來分析本班在閱讀教學前之閱讀動機的形成因素。

（一）能力及效能信念方面－多數學童認為自己不具良好的閱讀能力

在劉佩雲等人（2003）的研究當中提到，當個體覺得自己有能力能夠有效的閱讀，越能投入精力在閱讀活動中，越能挑戰艱難的閱讀文本，以精熟內容來理解當中的概念。然從上述的分析中可以發現本研究之學童班級學生在這方面的動機呈現較弱，大部分的學生並不認為自己能做到有效的閱讀，也不喜歡挑戰困難度較高的閱讀文本。在這方面也許是以前的閱讀教學沒有帶領學生去學習有效的閱讀，或是激勵學生在閱讀中針對自己的能力挑戰難度較高的文本，因此，大部分的學生並不認為自己有好的閱讀能力，亦不認為自己能做到有效的閱讀。

（二）成就價值與目標方面－內在動機高者只對於自己好奇的閱讀主題產生興趣，而外在動機高者則較關注自我是否表現良好

Wigfield（引自劉佩雲、簡馨瑩、宋曜廷，2003）認為只有能力和效能信念，而沒有其他理由或誘因促動的話是不足以產生投入的閱讀行為。而在李素足(1999)的研究中亦指出當讀者全神貫注在一本書時，就會忘了時間及自我意識，就能產生 Csikszentmihalyi 所描述的福樂經驗（flow experience），這樣的經驗對於內在動機高的個體而言，足以產生投入的閱讀行為。對照於本研究學童中的各組學童，不論內外動機的高低，對於自己有興趣的閱讀主題，皆會產生好奇而去閱讀，並在閱讀過程中從中獲得樂趣。

而對於比較在乎自己的表現是否良好，或為了外在的認可、獎賞，甚至為了在成績表現上贏過同儕朋友的學童而言，他們會有這樣的動機行為，應與他的父母教育方式有著很大的關係。從研究者教學一年的經驗可知，部分外在動機高的學生，其父母對其各科成績的要求相當嚴格，養成學童好勝的心理，希望樣樣都

能贏得最佳的表現。這樣的學生通常都非常在乎自己的成績表現，以及自己是否在團體中是最棒的。

T:小朋友們，請將你在書上所連結到的經驗寫在便利貼上。

S27:老師，這個便利貼算分嗎？

T:不算分，老師只是希望你能把你的想法寫下來。

S27:那你會看嗎？

T:老師會在下課的時候收回來看。

S27:那你收回去看之後會算分嗎？

T:不會，老師只是想看看你們連結到什麼事情而已，所以你們不用擔心！

(觀 20081209)

此外，研究者也發現因很多父母在孩子的成長過程中，或是以往的教師（包括研究者在內）在學童的學習中，常會使用許多外在的獎勵或誘因（如發獎卡等），來誘導孩童去進行大人們要其完成的事情，這樣的方式長久施行下來的結果，常導致部分學生常會爲了獲得大人們的認可與獎勵，才去進行閱讀行爲。研究者曾於三年級下學期初時在班上推行晨讀活動，從一開始就陸續用了許多獎勵來吸引學生們參加，例如：發糖果、戳戳樂、閱讀樂透活動等，所以活動開始時，的確成功吸引了許多學生參加，但到了學期後半，研究者並不希望學生只是爲了這些獎品來參加，因此慢慢的一點一點拿掉外在的獎勵，結果發現來參加的學生也跟著逐漸減少。

因此，研究者認爲除非學生們能真正從內心享受到閱讀的樂趣，否則靠著外在的獎勵和認可，只能夠短暫的吸引這些學童們從事閱讀行爲的活動，並無法持久，唯有增加其內在的成就與價值感，使其從閱讀中獲得喜悅，才能養成終身良好的閱讀習慣。

(三) 社會方面—學童喜歡透過閱讀討論分享來滿足其社會互動需求

Wigfield 與 Guthrie (1997a) 提出「為社交而讀」是指由與同儕、朋友或家人分享或透過追求閱讀意義而能成為某社群一員的過程。對照於本研究學童班級學生的閱讀表現，當他們在書中發現有趣的議題時，會立刻呼朋引伴同來一起分享，所以在圖書室閱讀時常會見其一群一群的坐在一起小聲分享(札 20081227)。孩子天生是喜歡交朋友的，因此這樣的分享討論行為能滿足孩童的社會互動需求，幫助他們在團體中獲得認同。

而「為順從而讀」則基於外在、他人的要求或目的而閱讀。在本研究學童班級中，有較高外在動機的學童較能順應父母師長的要求而去閱讀，這樣的行為或許也與他們喜歡尋求外在的認可或獎勵有很大關聯，因此較願意順從大人們的意願去從事閱讀行為的活動。

綜合上述各分析，可以得知本學童班級的主要閱讀動機來源，成就價值與目標方面佔了內在動機最主要的部分，其中學童對於閱讀的好奇，以及認知到閱讀的重要性是最大力量支撐其持續的閱讀；於外在動機部分，成就價值與目標方面亦佔了很大的部分，而成績及同儕競爭為其中最主要的向度，至於在社會方面則以為社會互動需要而讀為最主要的閱讀動機來源。

參、分析閱讀教學對學童閱讀動機的影響

研究者在閱讀教學之後欲了解學童對閱讀的喜好是否有不同的轉變，因此透過訪談大綱來對學童進行分組晤談，其中問到學童在閱讀教學之後，是否喜歡閱讀？經由訪談結果，可以發現學童全體喜歡閱讀的比例達 100%，每位學童皆表達他們比閱讀教學前更喜歡閱讀，以下就學童在閱讀教學後的閱讀動機現況，及動

機轉變的原因分析加以敘述。

一、學童於教學後之閱讀動機的呈現情形

研究者將學童回應喜歡閱讀的原因應再依上述閱讀動機來源分類，即能力及效能信念、成就價值與目標，與社會三方面來進行整理分析，其訪談結果呈現如下：

(一) 能力及效能信念方面－學童願意挑戰較困難的閱讀文本

從閱讀教學後的訪談資料中，可以發現在學童在能力及效能信念方面多數都有增進，在全班 29 人中，有 25 位學生表示願意試試挑戰比自己閱讀能力再深一點的文本，其中有 9 位學生認為自己本來就很喜歡挑戰新的東西，所以看到難一點的閱讀文本，就會很想翻翻看；另有 16 位學生認為現在因為學了閱讀策略，比較能讀懂書裡的內容，因此很願意試試看。

T：你以前會選擇一些內容較深的書來看嗎？

S8：不會，因為看不懂，也很無聊。

T：在閱讀教學完後，你會不會願意去挑戰內容比較深一點的書？

S8：會啊！

T：為什麼呢？

S8：因為現在會一些閱讀策略後，看書看得比較懂，所以可以試試看。

(正 20090509GD)

此外，當學童被問及是否認為自己的閱讀能力增進許多？全班一致給予肯定的回應，其中低內在及外在動機的 D 組學童更有 69% 的學童表達因為現在讀得比較懂，所以覺得閱讀比較有趣，也比較願意去閱讀。

（二）成就價值與目標方面—外在動機逐漸內化為內在動機

成就價值與目標這個面向包含了內在動機—好奇、重要性、涉入、喜悅、放鬆、認知，和外在動機—成績、競爭、認可、逃避這兩部分，從訪談結果中可以發現原本在閱讀教學前，學童班級在內在動機來源較偏向因對有興趣的閱讀主題產生好奇，和內在對閱讀重要性的認知，而外在動機部分則是較偏向為了提高成績表現及同儕間的競爭；然而在閱讀教學後，發現除了原本內在動機就高的學童外，原本外在動機較高的 C 組學童在閱讀動機上也由外在轉為內在，比例高達 94%，以下舉班上的一名學生 S29 為例：

T: 你喜歡閱讀嗎？

S29: (笑笑) 不喜歡。

T: 那你會為了什麼原因去看書呢？

S29: 我媽媽會逼我去看書，就是以前買的那 120 本書（東方出版的世界名著小說），媽媽說從最簡單的開始看，可是最簡單的一本有這麼厚這麼厚，所以我看了一年才看完。

T: 媽媽除了逼你之外，會用什麼獎勵去鼓勵你看書嗎？

S29: 會啊！就是升三年級以前，媽媽說看完一本書就可以得點數，等到集了 2000 點，就可以去加拿大了。

T: 那媽媽用這個方法來吸引你看書，有沒有效呢？

S29: 有效啊！

T: 所以你有為了去加拿大，努力的去看這 120 本書嗎？

S29:還好，我有看一些，但是沒有很努力。

(正 20081126GC)

T:你上次提到媽媽為了讓你閱讀，用集點去加拿大的方式來激勵你看書，暑假時，你已經去過加拿大了，那現在媽媽還有用什麼方法鼓勵你閱讀呢?

S29:現在我們都沒有在集點了。

T:沒有集點了，那你會主動去看書嗎?

S29:會啊！我現在很喜歡看書，家裡買的那 120 本書，我已經看了 20 幾本了，現在我在看白鯨記，老師，那本很好看喔！你有沒有看過，我可以借給你喔！

T:為什麼你現在變得比較喜歡看書了呢？

S29:因為老師你教我們那些閱讀策略，就覺得看書比較好玩，有時會有掉到書裡面的感覺。

(非 20090408)

S29 的媽媽在今天的親師懇談會上，談到很感謝老師在班上推動這樣的閱讀教學，她說 S29 的哥哥和親戚的小孩都喜歡閱讀，即使常相處在一起，還是無法影響 S29 也喜歡閱讀，而且無論她用什麼方式去叫她的孩子閱讀，她就是不願意去看書，但是現在她常常看書看到媽媽叫她去洗澡睡覺，還是不肯停止閱讀。

(札 20090302)

根據整理結果，在全班 29 人中，有 26 位學生認為可以從閱讀當中獲得樂趣，其中 17 位學生認為閱讀時好像身歷其境，好像完全涉入在其中與故事裡的人物對話；另外還有 20 位學生認為閱讀可以增加他們的知識，所以他們喜歡閱讀。因此，可以了解本研究對象在成就價值與目標面向上，改變最大的是外在動機轉為內在動機，而內在動機部分也由閱讀教學前較偏向好奇和重要性兩個向度，轉變為較

偏向喜悅、涉入及認知三個向度。至於在放鬆這個向度上，無論是閱讀教學前後都明顯偏低，經研究者詢問，才知道許多學童雖然認為閱讀很有趣，但因現今課業壓力大，而且部分安親班的學生還要面對寫不完的評量，因此，再加上一項閱讀功課，有時會令他們覺得功課變多，課業壓力更大，因此無法好好放鬆閱讀。

（三）社會方面—學童依舊喜歡透過討論分享的方式來進行同儕互動

從研究者的平日觀察記錄及日常非正式的訪談中可以發現，多數的學童表達喜歡這種分組討論分享的互動方式，因為可以和同學分享有趣的想法和一起大笑，甚至會因期待下一次的分享，而用心寫下在閱讀中所獲得的感想，好在下一次課堂中對同組的組員分享。

S24：老師，這樣討論好好玩喔！以後閱讀課都會這樣討論嗎？

T：你喜歡這樣閱讀討論分享的方式？

S24：對啊！好有趣喔！

S17：我也是。

T：那你會期待因為這樣期待下一次的閱讀課嗎？

S17：會啊！我會很期待！

（非 20080114）

然而也有幾位學生表達並不喜歡這樣的討論方式，理由是有些組員會嘲笑他們發表分享的內容，導致他們不敢分享，他們認為若是和好朋友在同一組，應該會比較喜歡這樣的分享的方式，也比較敢在組內發表。因上述學童的回應，研究者認為有必要針對分組分享討論的規則再加以強調說明，引導學童尊重別人的發言。

二、分析學童閱讀動機改變的原因

從上述分析中，可以了解本研究對象的閱讀動機大體皆有提升，尤其是內在閱讀動機的部分提高不少，研究者依據在閱讀教學後學生的訪談內容，及所查閱之文獻，對本研究對象閱讀動機之轉變提出下述幾點可能原因：

(一) 透過教學引導，使學童的先備經驗能與文本結合

研究者從文獻中了解學生於建構意義和後設認知的過程中成為主動的主角，才是引起動機最成功的方法（引自許敏華，2004）。因此，在本研究的閱讀策略教學中，研究者即使透過對話引導的方式，幫助學生將已有的先備經驗與文本內容做連結，幫助學生在閱讀理解過程中建構意義，因而引起學生喜歡閱讀的興趣，此點從學生在閱讀教學後的訪談中即可發現，全班中有 23 位學童表示運用閱讀策略幫助他們想起以前許多曾經發生過的事情，而這些經驗可以幫助他們更理解文本，所以變得更喜歡閱讀了。

(二) 教師成為學童的閱讀示範者

根據 Bandura(1994)的社會學習理論，學生會模仿他人的行為，當孩子發現大人可以從閱讀中獲得樂趣時，便視閱讀為值得做的活動。當孩子從閱讀中獲得愉悅的情感經驗，將引發其閱讀的內在動機。因此，父母及教師的角色相當重要，當父母或教師喜歡閱讀時，就比較容易引起學生模仿的行為，使孩子變得喜歡閱讀。從訪談中可以發現，幾乎每位學童都說很喜歡研究者運用放聲思考的方式範讀故事文本給他們聽，因為他們認為研究者會投入許多感情，並配合適當的聲調來範讀，非常的有趣，而且只要是研究者所推薦的書籍，幾乎都能在班級裡造成

熱烈的傳閱，因而引起學生閱讀的興趣；此外，學生們還表示非常期待下次研究者會帶給他們什麼不一樣的閱讀文本。

（三）安排隨手可得的豐富圖書資源，有利培養學童閱讀習慣

如果孩子所處的環境是一個書籍隨手可得到的地方，習慣於豐富的文學環境，孩子將習慣拿書來看，若是處在文學貧乏之地，沒有相當的習慣及模仿的對象，對書本當然提不起興趣（引自許敏華，2004）。研究者除了每週三早自習外，又增加了每週五早自習的晨光時間，固定帶全班學生到圖書室進行閱讀活動，並鼓勵學童借閱不同的書籍來閱讀。此外，研究者亦利用各種管道，例如向學校借閱班級圖書，或是向班級家長募集圖書，在班上成立一個豐富的圖書庫，目的是希望給學生一個豐富的閱讀環境，讓學生隨手都可以拿到書籍閱讀，進而愛上閱讀。

（四）透過閱讀分享，增加學童他人互動的機會

Gunning（2000）提到如果老師能提供討論書本內容，將可以激發起學生更高的閱讀動機。研究者在閱讀教學中加入了討論分享，讓學童能將其從閱讀所獲得的經驗與想法，與同儕互動交流，在這樣的互動學習中，學生得以意識到文學的功能，更能促進他們的學習動機。在教學過程中，有多位學生曾向研究者反應很喜歡這樣閱讀討論分享的方式，因為他們很喜歡跟別人分享自己的想法，認為能和組員互動是件很快樂的事情，因此願意爲了要在小組中進行分享而好好閱讀。

第二節 閱讀教學期間學童使用閱讀策略之情形

本節分為二部分來探討學生的閱讀理解表現，首先探討在課堂學習情境中，學童在「連結」、「提問」和「預測」三種策略的學習情形。研究者希望能透過研究了解學生在閱讀學習中所遇到的困難，以及教師要如何利用對話和學習鷹架來協助學童克服學習困難，以下依研究者所進行之教學歷程來對學生學習策略的情形進行了解與分析。

壹、連結策略

連結策略是運用已具有的先備知識促進對文章的了解，幫助學童將所讀的內容與現實生活自身經驗做連結，並透過文字或語言說出日常生活中有過的類似經驗或情境，讓閱讀深耕於生活中。以下就教學歷程及不同閱讀程度學童的表現來進行分析：

一、學習放聲思考的運用

對於本次閱讀教學的三個閱讀策略來說，「放聲思考」是一個很重要的閱讀技巧，但是學生在閱讀教學前並沒有學習應用「放聲思考」方法的經驗，因此研究者在第一次的連結課程中，加入了迷你課程—「放聲思考」，引導學童在閱讀中學習講出自己的想法。教學方式為由教師示範如何在閱讀中使用「放聲思考」，再與學生做對話討論。在第一次的教學中，研究者選用《雅博曼陀的夢》這本圖畫書做為示範的文本。《雅博曼陀的夢》這本書的內容充滿想像力，色彩非常鮮艷，很容易引起學童的注意與共鳴，這也是研究者選用此書的主要原因。本堂課

的主要課程目標雖為學習「放聲思考法」，但研究者在部分的故事情節當中有連結到一些曾發生的經驗，因此讓故事聽來非常有趣，所以學生們都忍不住七嘴八舌的插嘴加入自己的想法，因此，研究者要學著掌控整個教學流程及氣氛，不然很容易就偏離研究者所要教學的內容。

T: 經過這個災難之後, 這些小孩走在回家的路上, 害怕雅博曼陀神奇的夢永遠不會再出現了, .. 咦?他的這些好朋友好奇怪喔! 他們竟然不怕村民罵, 只怕雅博曼陀的夢不見, 真奇怪!

S23: 因為他們覺得雅博曼陀的夢很好玩啊!

S5: 那如果雅博曼陀死掉了怎麼辦?

T: 我想如果我是他的朋友, 我也會怕他的夢不見, 因為我不會做彩色的夢, 如果我身邊有一位朋友會做彩色的夢, 那是一件很開心的事情。

S1: 因為雅博曼陀做的夢是繽紛的夢

S13: 而且又多采多姿

S15: 比那些村落還要好

T: 對呀! 那是一件多麼神奇又有趣的事情!

S13: 五彩繽紛呢!

(觀 20081206)

在整個教學中，研究者都沒有說出「放聲思考」這四個字，而是在故事範讀後藉由師生對話的方式，引導學生去發現研究者的教學和以往相比，有何不同之處，透過這樣對話互動的方式，讓學生自行建構出「放聲思考」的了解，使得他們對此印象更為深刻。

T:小朋友, 請問有沒有注意到今天老師今天念故事的方式和以前念故事的方式有沒有不一樣的地方?

S11:比較好聽!

S22:有捲舌!

S5:比較有節奏感!

S26:會說出你的想法!

T:我會說出我的想法?我以前都沒有說出我的想法嗎?

SS:沒有!

S29:你以前只有把故事念出來而已!

T:喔!我以前只有把故事念出來, 你覺得今天我是怎麼把我的想法表現出來?

S24:你會自問自答

T:我會自問自答,我會把我的想法講出來。很好,有幾位同學觀察得很仔細,這就是老師今天要介紹給你們的一種閱讀方法「放聲思考」。……

(觀 20081206)

當日研究者要學生選一本書,配合本班原本就有的「每日閱讀 30 分鐘」的閱讀功課,與家人共同進行放聲思考的活動。隔日學生給研究者的回應大致良好,很多學生表示這樣閱讀的方式有趣多了,而且對於故事的內容印象更深刻。例如 S17 反應:感覺很不一樣,因為以前只是看過去而已,都沒有進行思考,這次就比較會去思考,印象就比較深刻。

但也有些學生表示安親班老師不願意讓他們在安親班進行這項功課,回到家也晚了,所以沒有辦法完成這項作業,因此研究者在接下來的幾天都在功課上安排「進行放聲思考」的閱讀功課,讓學生自己安排時間多加練習。

二、透過放聲思考連結親身經驗

有了「放聲思考」的經驗後，第二次的閱讀教學則是正式進入「連結」策略的教學。在這次的教學中，研究者選用一本圖畫書《樓上的外婆和樓下的外婆》這本書來做為連結策略的示範讀本，研究者之所以會選用這本書，是因為此書的內容與大部分人的生活經驗有較多的相符之處，因此會比較容易做經驗上的連結。這次的連結教學和放聲思考法的教學方式相同，研究者並沒有事先告知學生要運用連結策略來進行範讀，而是在閱讀過程中自然的運用放聲思考方法來進行連結，並示範如何將所連結的經驗寫下來。接著閱畢後，再藉由師生對話方式讓學生建構出「連結」策略的意義和方法。

T：老師今天有沒有用到有聲思考？

SS：有。

T：但是今天老師示範的這個方式，和上次示範的放聲思考的方法有不一樣的地方嗎？

SS：有。

T：哪裡不一樣呢？

S29：你會把你經驗過的事情告訴我們。

T：對，透過這個故事，我突然想到我好像有很多類似的經驗，所以就把一些發生過的親身體驗分享出來。但是我又再加上一個步驟，是什麼呢？

S23：我知道！你把你自己的想法寫下來。

T：對，我把看到的故事情節跟我以前類似的經驗做一個連結，這就是老師今天要教你們的一個新策略，叫做連結策略。

(觀 20081209)

研究者在課程最後安排學生進行十分鐘的連結閱讀，而學生在課前即已事先選定一本想閱讀的書籍。在這十分鐘的練習過程，可以看到有些學生現學現用，可以馬上做出很好的應用，寫下四、五個連結；但也有很多學生相當苦惱，跟研究者反應不知讓怎麼做連結，因為想不到任何相關的經驗。研究者仔細觀察他們所選擇的文本，有的是自然小百科，有的是歷史故事，對於初學連結策略的學生而言，這樣的文本確實很難去做連結。因為隔日即週末，研究者在當日出了一項閱讀連結作業，要學生選擇一本書來填寫閱讀連結單，但基於上述所發現的問題，研究者請學生在回家前，選用一本跟自己的生活經驗比較有關的書籍來閱讀，會比較能夠順利的做出連結。

在這次的閱讀連結練習單中，可以發現學生所寫出的連結類型分為三類。第一類是依照所看的故事內容，真實的連結的連結到自己的親身體驗，例如 S25 在閱讀《世界童話精選》這本書時，看到第 26 頁提到「小木偶騙爸爸是在學校用功讀書，所以小仙女就把小木偶的鼻子變得好長好長。」，於是就連結到「媽媽也常跟我講不要說謊，不然也會像小木偶一樣，鼻子變得很長很長！」；第二類的同學比較像是在寫心得，例如：S6 在閱讀《青蛙與蟾蜍》這本書時，看到第 36 頁的「蟾蜍問過了附近的鄰居，最後終於找到了遺失的扣子。」故事情節，便連結到「我們弄丟東西時，應該要像故事中的蟾蜍問過所有人一樣，而不是放棄。」；第三類的同學則是不知所云，連結的內容似乎與故事情節完全無關，例如：S8 在《山居歲月》這本書的第 123 頁看到「驚風梳理羽毛，那個歹徒嚇了一跳。」，就做了「弟弟做惡夢不敢睡覺。」的連結，但這樣的人數並不多，只有 3 位（約佔全班的 10%）。

事後，研究者有針對此點在下課時隨機式的訪談幾位學生，有幾位學生反應很多以前的事情都不記得了，也有很多同學說想不到類似的體驗，例如 S5 提到「我看的地方都沒有經歷過，所以不知道要怎麼做連結。」透過這樣的訪談，研究者認為應與學童的生活體驗較少有關，很多孩子在假日時由於父母工作忙碌，不是

待在安親班，就是在家裡看電視打電玩。但研究者亦認為現在都市裡的小孩生活經驗雖然較少，但仍有相當的體驗，只是很多學生不習慣或不願意去做回想連結，因此，研究者認為可以在喚醒學童舊經驗上再多做引導；此外，研究者也認為必需在教學上有所修正，不是一定要親身體驗的事情才可以做連結，也可以連結到一些已知的事實或文本，做為閱讀前的先備經驗。

三、透過教學引導學童融入先備經驗，與文本互動建構出新的意義

在第三次的連結教學中，研究者希望能再針對學生運用舊經驗上做更多的引導，除了親身的體驗外，也能融入一些已知的事實，使學童與文本產生良好的互動，建構新的、獨特的意義，以幫助學童更了解文本的內容。在這次的教學中，研究者以《傳家寶被》這本圖畫書做為閱讀示範的文本，因有前面兩次的連結經驗，因此在此次的教學中，是由師生共同來做連結，研究者則在師生對話中適時的喚起學生的舊經驗，好做更廣的連結。

T：「那條百衲被再度成為婚禮的遮棚，這一次是用在卡洛兒嫁給外曾祖父喬治的婚禮上，雖然男女賓客共同慶祝，但他們還是沒有一起跳舞，在卡洛兒的捧花裏，有金幣、麵包以及鹽。」小朋友，你曾經參加過在台灣的婚禮嗎？像這本書的婚禮，我們可以觀察出他們都會使用遮棚，你還見過或聽過哪些婚禮的習俗呢？

S5：新郎新娘敬酒。

S1：互相交換戒指。

T：那你們有看到新娘剛出嫁時，離開家時頭上有什麼？

S5：要撐著雨傘。

S23：還會潑水。

T：代表嫁出去的女兒。

S23: 新娘還會從車窗往外丟出扇子。

T: 很好，請你寫下來。

(觀 20081213)

在閱讀《傳家寶被》這本書時，可以發現裡面有相當多的情節可以引起學生舊時的經驗，因此產生熱烈的討論分享，學童們都很急於要分享自己的經驗，以致原本預定一節半要閱讀完的文本，足足多延了二十多分鐘。例如文中提到「將百衲被假想成鬥牛披風，或是當作冒著熱氣的亞瑪遜森林的一個帳篷。」時，便讓很多學生回想起以前會在家用被單或毛毯做出許多想像的遊戲，像 S26 提到「用被單做祕密基地」，S1 則是「將被單當作降落傘」等有趣的做法。

透過師生共讀的過程，研究者認為學童應比較知道如何去做連結，因此在當日的作業中即規定每位學童都要閱讀《管家貓送手帕》這本書，並使用連結策略來完成閱讀連結單。研究者再針對學童所完成的閱讀連結單分析，發現全班中有 25 位學生（36%）都可以做到不錯的連結，成功的連結到自己的舊經驗，例如 S19 看到故事內容提到「一個晴朗的早上，管家貓比平常早起，幫爸爸準備領帶。」，就連結到「哇！怎麼這麼厲害！不像我每天都賴床要媽媽叫，有時還會賴到不小心遲到呢！」；還有 S28 提到有關「管家貓幫理惠送手帕到學校時迷路」的故事情節，讓她連結到「以前剛上一年級時，也常常在學校裡迷路呢！」的有趣經歷。另外還有三位學童仍是無法完全掌握連結策略的用法，究其原因，學生回應仍是想不到有類似相關的事情或親身體驗，針對此點，研究者認為學童的問題還是在於生活經驗太少，閱讀得也不夠多，才會經驗如此貧乏，因此，唯有鼓勵其多閱讀，多觀察，在有機會時告知父母多帶孩子到戶外體驗，才能豐富孩子的心靈與生活。

貳、提問策略

「提問」策略係指在閱讀文章後，能根據內容，提問並回答，以檢查自己對內容理解與記憶程度。Palincsar and Brown (1987) 認為要提出與內容主要概念或重要訊息有關的問題，才能提升閱讀理解能力。此策略的目標是指導學生能提問主要概念，以自我測驗 (self-test) 來評量是否瞭解文章闡述的重要訊息。以下就教學歷程及不同閱讀程度學童的表現來進行分析：

一、藉由教師引導複習學童舊經驗，運用 6 W 1 H 的方式形成問題

對很多台灣學生而言，最不會的就是提問，因此研究者在這部分的教學加入 6W1H 法，希望給學生一個學習鷹架，讓學生有方法可以依循。6W1H 法對本研究之學童班級來說並不陌生，因為在其三年級上學期時，研究者即以 6W1H 法指導學生寫出簡單的疑問句，6W1H 的即包括 who (何人)、when (何時)、where (何地)、which (何物)、what (何事)、why (為什麼)、how (如何解決) 因此，研究者只需在課前稍做複習提醒，即可喚醒學生之先備學習經驗。

而在這次的提問教學中，研究者為配合學校百大作家巡迴校園演講的活動，特地選擇《挨鞭僮》這本書做為第一次提問教學的示範文本。研究者先用《挨鞭僮》前 5 章的故事內容，在課堂上運用放聲思考的方式，為學生示範 6W1H 的提問，從第 6 章開始一直到最後一章則是學生一週內的回家閱讀作業，學生必須依照教學者所設立之學習鷹架，來進行閱讀提問練習，並於一週後進行班級閱讀討論分享。

在教師示範中，學生也可以加入提出他們的問題，以下擇錄部分師生的對話教學：

T：看到《挨鞭僮》這本書名，我心中就產生了一些疑問。首先，誰是挨鞭僮呢？是挨鞭子的書僮嗎？如果是，他為什麼要挨鞭子呢？他做錯什麼事情了嗎？……好，剛才老師問了好幾個問題，請問老師的問題，用了6W1H法當中的哪幾個呢？

S13：我知道，why。

T：很好，我剛有問到他為什麼要挨鞭子，所以用到 why。還有呢？

S24：老師，你還有用 Who 問挨鞭僮是誰？

T：很好，還有呢？……我剛才好像還有問他是做錯什麼事了嗎？這又是用到哪一個呢？

S17：用到 what。

T：很棒，那你們呢？要不要試試看，提出一個問題呢？而且請你告訴我，你要用6W1H法當中的哪一個來提問。要不要試試剛才老師沒用過的？

S12：我要用 where 來提問，他在哪裡挨鞭子呢？

S27：我用 when 來提問，就是挨鞭僮都在什麼時候挨打呢？

(觀 20080113)

在一週的回家閱讀提問練習後，陸續有很多學生跟研究者反應，不知道該提出什麼問題，此外，研究者也將學生在這週所做之閱讀提問練習單收回來仔細察看，發現學生提的問題並不多，提得多的學生可以提出二十幾個問題，提得少的學生卻只寫了二個問題。

T：在這次的提問練習單中，有什麼問題嗎？

S29：找不到問題。

S23：想不到問題。

T：為何會想不到問題呢？

S26：因為沒什麼疑問。

T：所以你們對所看到的內容百分之百接受嗎？你們從來不會對書本裡面的敘述產生疑問嗎？

SS：不會。

(觀 20080115)

由上述對話可以得知，學生平日閱讀時，很少花時間去進行深度思考，對於所讀的訊息只是被動式的接受，所以才會不知該針對文本裡的哪個部分提出問題。因此，研究者特意花了一堂課，從第 6 章開始一頁一頁的往後翻，請有提出問題的舉手發言，全班一起做分享討論，除可當場對學生做指導外，也讓其他不知該提什麼問題的學生觀摩學習其他同學是怎麼提問，並且都提出哪些問題，好藉此學習臨摹一番。

在學生提問的問題中應用 why 的提問最多，其六種提問方式很少用，其中有關 how 及 which 的提問最少。另外，從上述的課堂討論分享和學生的閱讀提問練習單中，研究者也發現部分學生會改用其他的句型來代替 6W1H 法提出與故事內容有關的問題，最常出現的句型為「是不是……」，而這樣的句型類似英文中 Is/Are 為首的提問句型，回答以是或不是的簡單答案為主，而這些問題大多是加上自己的猜測之後，再改成問句，例如：

S5：王子又不聽老師的話，傑米是不是又要挨打了呢？

T：你這個問題可以歸類在 6W1H 中的哪一種呢？

S5：嗯……不知道。

T：嗯……好像很難歸類，你的問題比較像是英文中要用 yes 或 no 回答的提問句型。

(觀 20080115)

此外，也有少數學生提出了其他的句型，例如：如果王子不認識字，就不能當國王了嗎？(S1)這一種反問的提問句型，也能夠讓學生產生不一樣的思維，因此透過學生的這些回應，研究者認為其實不一定要侷限學生用什麼方式來提問，反倒要注重學生是否能抓住重點，提出找到核心答案的問題。雖不需特別規定提問句型，但對某些語文能力較弱的學童，研究者認為還是可以提供一些句型範例，供這些學生學習參考用。

二、依教師提供之不同句型形成問題，並找出答案

有鑑於第一次教學，學生覺得有些問題完全套用 6W1H 的方法不容易提問，所以研究者在第二次的閱讀教學中加以修正，除了第一次教學中 6W1H 的提問方式，又再加入了其他較口語化的句型，例如：「不曉得……」、「……真的……嗎？」、「假如……，那麼……會不會……」、「……怎麼會……」、「如果……，就不能……嗎？」等句型，希望能引導學生提出不一樣的問題。而此次教學的文本，研究者則是選用科學類的文本《食用油》來做為此次教學的示範文本，目的除了要讓學生學習上述句型的提問，更是希望學生除了語文類的文本外，也能閱讀不同類別的文本，好擴大閱讀的範圍。

在第二次的教學中，依然是由老師運用放聲思考進行提問教學，但這次學生參與的程度與發問的次數明顯增加，一方面應與前面的練習有關，另一方面則是因為這次文本的主題與他們的生活經驗很有多地方相符，因此，學生可以輕易的提出許多連結和疑問的地方。整堂課程上下來，還是可以發現學生偏愛用 why 的方式來問問題，因此，研究者會適時的提出自己的問題，並加入要介紹給學生的新句型，並告知學生除 6W1H 以外，也可以運用其他句型來幫助他們提出想問的問題，例如：

T：小朋友，這是老師提出來的問題（研究者事先打在簡報上），假如我用一張餐巾紙或一張衛生紙放在湯上，那麼可不可以把那層油吸光光呢？

S1：欸？也許有可能喔！

T：你們有注意到嗎？老師把提問中的某些詞變成紅色的，是哪些詞呢？

SS：假如，那麼可不可以。

T：對，「假如……那麼可不可以……？」是老師這個提問的一個句型，你們也可以試試用這種句型來提出問題。

S22：好像假設句喔！

T：另外，還有這個問題，油和水「真的」不能混在一起嗎？你們看，老師又把哪個詞標成標色的？

SS：「真的」。

T：對，「真的……嗎？」也可以當做提問句型的一種，你們可以學起來用用看喔！

（觀 20080114）

除了研究者所教之句型，也有其他學生提出不錯的句型，例如：

S21：有規定我們在炒什麼菜的時候，一定要放什麼油嗎？

T：這個問題提的很好，而且她的句型也用得很不錯，「……，一定要……嗎？」

這個句型也可以給大家參考和學習。

（觀 20080116）

課程結束後，研究者安排學生自行選一本自然科學類的書籍，並依照上述所學之句型回家進行提問練習，按照往例於一週後在課堂上進行小組分享，而上述的句型也列於提問練習單上供學生做參考。在收回學生的提問練習單後，研究者針對學生所提問的內容來進行評析，發現透過提問句型範例的提示，有 20 位學生

(約 59%)能提出不錯的問題，例如：S29 提出「不曉得會縫縫補補的動物只有蜘蛛嗎？」、S15 提出「水井裡的水是從哪裡來的？」、S22 提出「如果油加顏料的話，油的顏色會不會跟著顏料的顏色改變呢？」、S14 提出「為什麼月亮和太陽會在同一個時間跑出來呢？」等。在上述這些問題中，有些問題在書中可以找到答案，有些問題則是需要再去閱讀其他文本或親自實驗後才能知道答案，例如 S22 的問題可能就需要透過實際動手實驗後才能回答。

然而也有部分學生提出來的問題是比較文章表面訊息的，比較偏向一些瑣碎、不重要的訊息來進行提問，例如：S25 提出「圖上的大黃蜂在做什麼？答案：牠正在大便。」。另外，有 7 位學生（約 24%）所提出的問題是文中明示的答案，不需要經過深層的思考就可以找到，甚至有的答案在同一段落就可以找到答案，例如：S11 提出「不知道熊貓幾歲可以獨立？答案：三歲多。」

經過上述的分析，研究者認為雖大部分學生都已做到可以針對文章來提出問題，但是問題的深淺度卻會對學生的思考產生不同的影響，因此，研究者認為可以再進一步引導學生提出能引發更多思考的大問題，並能從多角度來尋找答案。

三、和學生討論問題類型，分辨大小問題

在第三次的提問教學中，研究者希望能夠引導學生了解提問的大小深度，帶領學生辨認大問題(以大 Q 表示)和小問題(以小 Q 表示)的區別，並能學習在閱讀中提出大 Q 和小 Q。因此，研究者選用了網路上所找到的 PIRLS 文章《太空漫步》，做為第三次提問教學的示範文本，與之前的教學不同，教學者在範讀文章前幾頁時，並沒有示範如何提出大 Q 和小 Q，而是任由學生依之前所學的句型來自由提問，並由教師當場將學生的問題當場打在電腦上；待學生的提問達一定的數量及研究者確定其中已有學生提出大 Q 後，即暫停讓學生繼續提問。接著，由教學者提出其中兩個問題，透過師生對話的方式，讓學生比較說出兩個問題的不同處，

藉以引出大 Q 和小 Q 的區別。以下摘錄師生部分對話：

T：現在我們來看前面所提出的問題，我們找兩個來做比較，……就這兩個問題，左邊是「太空衣被太陽照到，為何不會融化呢？」，是 S17 提的；右邊是「出去外太空是否要綁一條繩子？」是 S22 提的。你們發現了什麼？這兩個問題有什麼不一樣呢？

S23：左邊的問題中有二個問題，右邊的問題只有一個問題。

T：多和少不是最主要的問題，我也可以把左邊的兩個問題改成一個問題。重點是這兩問題在哪方面不太一樣？

S26：一個是「你需不需」，另一個是「你會不會」。

T：好，你是指問句中的關鍵詞不一樣。還有別的想法嗎？

S17：一個是比較白話的說法。

T：白話？兩張問題都很白話啊！

S17：就是有一個比較深的，另一個是看表面的。

T：很不錯的回答，一個問題是可以問得比較深的，另一個問題是看表面就可以知道答案的。請問這兩個問題中，哪一個問題是你看表面就知道答案的？

SS：右邊。

T：老師換個方式問你們好了，如果這兩個問題，老師要你寫出答案來，你覺得哪個答案比較簡單的？

SS：右邊。

T：右邊「出去外太空是否要綁一條繩子？」如果要回答怎麼回答呢？不是是就是否，所以是很簡單就可以回答出來，但是左邊這個問題——「太空衣被太陽照到，為何不會融化呢？」

S2：因為右邊的答案用是和否就可以回答，所以答案很簡單，但是左邊問的是為何，就要講出理由。

T：很好，要講出理由，有些甚至還要去找資料才能回答這個問題，也就是說這種問題的答案要寫比較多，才能回答的完整。所以現在老師要告訴你們，如果是那種很簡短簡單的問題，很容易就可以回答的問題，就是屬於小問題，我們可以稱為小問題。而另外一種問題可能需要你再去查資料，或是你要用較長的內容，才能回答清楚完整的問題，就是一個比較有深度，比較大的問題，我們稱為大問題。

(觀 20090308)

透過以上初步對大 Q 和小 Q 的引導教學後，在《太空漫步》後半的文章中，師生隨時針對每位學生所提出的問題，共同判定是為大 Q 或小 Q，給多提問的學生立即的回饋，也給其他尚不知如何提出大小 Q 的學生做為學習參考。在過程中，師生也對話討論到小 Q 通常是有標準答案的簡單回答，而大 Q 需要經過較繁複的思考後所做的完整回答，而這個大 Q 可能有標準答案，也有可能沒有固定或確定的標準答案，可以透過研究或討論再去深入了解的。

T：老師現在要問一個問題，為何太空人進入太空艙前還要看一眼地球或太空的景色？

S20：因為他們捨不得，如果這次回去，還要隔很久才能來外太空。

S6：因為他可以欣賞這麼美的景色的機會並不多。

S2：因為在地球上走來走去，看不到整個地球，但是在外太空可以看到整個地球。

T：你們有沒有發現這三個人的答案不太一樣，所以這個問題有沒有標準答案？

SS：沒有。

T：這個問題可以讓每個人提出他的看法，並做很多討論，卻不一定有標準答案，按照我們剛才前面所談到的，這是屬於什麼問題？

SS：大問題

S11：沒有固定的答案。

T：對，說得很好。

(觀 20090308)

在整堂教學後，因為並不是每位學生都有充分的機會提出他們的問題，所以爲了讓研究者知道學生學習的情況，在這堂課當日即安排了一項閱讀提問練習單，閱讀文本爲 PIRLS 在網上所公布的另一篇文章《尋找食物》，學生必需在閱讀這篇文章的過程中，提出四個問題，其中必須包括至少兩個大問題。由於文章不長，因此隔日即收回進行批閱分析。

研究者在分析學生所完成的閱讀提問單中發現，大部分的學生所提問的問題較在第二次閱讀提問教學時所提出的問題更好，比較能針對文章的核心重點來提問，例如：S24 所提的「為什麼螞蟻的食物移動了，牠們還是照樣走一樣的路徑？」、S6 提出的「為什麼土層和沙層會混在一起？」等。但仍有少部分學生提出的問題較爲表面化，仍較以文本表面的事實性問題來提問，例如：S26 提出的「濕圓蟲在落葉下不會被踩死嗎？」。

此外，研究者發現很多學生仍不清楚如何去分辨大 Q 和小 Q，即使其中有些學生確實提出了不錯的大 Q，但透過下課時的隨機訪談，很多學生皆表示，雖然有提出問題，但是沒有把握確定所提的是大 Q 或是小 Q。因此，研究者利用一堂課時間，讓學生分組將所寫的提問單在小組中分享提出，並由組員提供意見，共同討論應爲大 Q 或是小 Q，提出問題的學生可參考組員的意見再決定是否更改大 Q 或小 Q 的類別。在討論過程中，可以看出每個組別都產生激烈的討論，幾乎每位學生都能提出自己的意見和看法，研究者認爲這樣的討論有助於學生進行深度的思考並修正自己的看法，但在部分組別討論的僵持不下或離題時，研究者就會適時的介入並予以協助引導。

另外，研究者在學生討論的過程中發現一個易產生衝突看法的原因，就是當學生對問題提問的看法角度不同時，就會產生對大 Q 和小 Q 的不同看法與認同，而研究者也在學生討論過後，針對此點向全班進行釐清說明。以下摘錄第三組的討論內容：

S17：現在我要提一個大問題，螞蟻是否會找到蘋果呢？為什麼？我的答案是牠會用觸角嗅出氣味來。

S28：你這個應該是小問題吧？你看答案很簡單啊！

T：你為什麼覺得是大問題？我想聽聽你的想法。

S17：因為我覺得知識很廣，這個問題還...還有...更深的..的意思。

T：你的意思是除了觸角之外，可能還有別的原因讓螞蟻找到蘋果嗎？

S17：對。

T：所以站在 S17 的角度，他認為是大問題，但是站在你們的角度認為是小問題，老師不認為是誰對或誰錯，這個問題可能要看你從哪個角度來看。不過 S17，你的回答不太像是大問題的回答，可能需要將你所考慮到的其他想法再補充進去，知道嗎？

S17：嗯。

(觀 20090312)

爲了確認學生是否對大 Q 及小 Q 有充分的了解與應用，剛好班上的閱讀老師要求學生於本週末回家閱讀《爸爸放暑假》這本書，因此研究者剛好藉此機會讓學生回家填寫提問單，並至少要提出兩個大 Q。研究者在收回閱讀提問單後進行分析，發現學生大致都能提出適合深入探討的大 Q，但仍有少數幾位學生只會針對文本內容提出小 Q，足見其閱讀思考仍停留在淺顯的理解程度。

研究者依據上述學生閱讀理解狀況，從最基本的答案在閱讀材料中的同一句

子中能明確的被找出，屬於文章表面事實性與不重要細節的填充式問題，再依學生的學習困境，慢慢修正教學，至學生能提昇其問題的深度至段落中的重要概念，其所提問的答案需組織、統整句子或各段落，才能做合理的推論並回答問題，顯示學生提出問題的品質已有提昇。

參、預測策略

預測策略在於幫助學生運用先備經驗來統整文章欲傳達的訊息，並推論文章的可能結局。在閱讀歷程中，能監控預測結果是否正確，進而修正或重新預測。透過回顧與檢視過程，讓學生有機會反省自己的表現。以下就教學歷程及不同閱讀程度學童的表現來進行分析：

一、學童發揮想像力，進行未經引導的直覺式預測

在預測策略教學的第一次課程，研究者選用《阿吉大鬧廚房》這本圖畫書做為上課教學的文本，這本圖畫書的內容是一對父子為了誰該去洗碗，所產生一段天馬行空的對話。研究者選擇本書做為第一次進行預測教學的目的，是想先讓學生充分的發揮想像力，並進行直覺式的預測。

Rogoff (1990) 認為有效的鷹架是按照活動發展目標，並依據兒童能力將工作分為若干階段，以增加在活動的參與度。因此，研究者將文本中的重要圖文掃描，並依據研究者認為可以做為預測題目的地方，加以整理後再放置教學投影片上，透過生動活潑的圖書內容來引導學生針對故事情節和插圖進行預測。

學生因為在這樣無拘無束的氣氛中，可以隨意的想像，所以都非常踴躍的舉手要做預測，讓整堂課的氣氛顯得相當熱鬧有趣。然而在預測過程中，有些學生仍是會忽略研究者剛才所提供的訊息，而做其他的猜想，這時研究者需要透過對話的方式，讓學生修正自己的預測，並持續在對話互動中激盪出更多的想法。

S23：他在爸爸的車子裡，就先把瓶塞彈開來，然後就逃出來跳車跑掉了。

T：但是爸爸剛才已經說，他已經把瓶子丟在海裡去了，所以阿吉並沒有在車上逃跑，所以這裡的假設是，瓶子已經丟到海上很遠的地方，而阿吉又會暈船，他要怎麼回來呢？

S23：那如果他有手機的話，他就可以打電話報警，叫警察來救他。

S17：他可以在瓶子上挖洞，讓空氣跑出來，然後瓶子就可以往前跑。

T：為什麼瓶子可以往前跑？

S17：因為就像氣球漏氣一樣，就會往前飛。

T：不錯，你還會運用科學上的原理，不過空氣流動的速度可能要夠快，才能往前飛吧？

S12：他可以把瓶子打破，然後坐在魚身上游回去。

S5：他把瓶子打破後，也可以像奧運選手菲利普斯一樣游回去。

S8：我預測海浪讓瓶子撞到石頭上，然後把瓶子弄破掉，阿吉就可以爬上石頭了。

S27：他可以把瓶子挖一個洞，然後坐在小鳥身上，再飛回去爸爸的車子裡。

T：那他怎麼呼叫小鳥呢？

S27：因為小鳥是他的朋友，所以他只要吹一下口哨，小鳥就會飛過來。

(觀 20090326)

二、引導學生運用先備經驗加以預測

研究者在第二次預測教學中，選用了《灰王子》這本繪本來做為教學的文本，這本圖畫書是傳統童話故事《灰姑娘》的改編版，作者趣味性的將原本故事人物角色的性別由男變為女，橫生許多趣味和衝突。研究者會選擇這本書做為第二次預測教學的目的，是希望藉由學生對《灰姑娘》故事的熟悉度，並運用已具有之先備經驗來進行對類似文本的預測，因此，研究者在教學時，會適時的為學生搭起學習的鷹架，提醒學生類似文本的故事內容，好喚醒學生的先備經驗。

T：灰王子在家裡打掃，而他的三位哥哥則跑去參加皇宮的狄斯可舞會，像灰姑娘的故事一樣，灰姑娘在家裡打掃，而她的三位姊姊則是去參加王子舉辦的舞會。小朋友，你們可以預測接下來會發生什麼事嗎？

S1：我要預測，我覺得灰王子會和灰姑娘一樣，因為灰姑娘有仙女在幫助她，所以我認為應該也會有一位男的魔法師在幫助灰王子。

T：你為什麼猜是男的魔法師呢？

S1：因為灰姑娘裡面出現的是仙女，而我看過另外一本書，主角是男的，裡面出現了另一個男的魔法師，所以我就想這本書的主角是灰王子，那應該是會出現男的魔法師來幫他。

T：小朋友們，你們認為 S1 是自己亂猜的？還是有根據的預測呢？

SS：有根據的預測。

T：為什麼？

S5：因為他回想到他以前看過的書。

T：那他為什麼不猜女的？而要猜男的呢？是什麼原因讓他做這樣的預測？

S25：因為灰姑娘變成灰王子，所以小仙女也有可能變成男的魔法師。

S24：老師，有可能耶！

T：S1，你是因為這樣才做出這個預測的嗎？

S1：對。

T：所以他的預測是有根據的，不是胡亂猜測的。現在我們來看看 S1 預測的對不對？……某一個星期六晚上，當灰王子在洗襪子的時候，一個髒兮兮的小仙女從煙囪裡掉下來。欸？請問剛才 S1 預測的答案有沒有找到呢？

SS：有。

T：那他有預測成功嗎？

S3：沒有，結果還是仙女。

T：OK，沒有關係，可能是書裡面的線索不夠，雖然沒有猜中，但是以後若有時間，我們也可以發揮創意，用剛才 S1 所預測的內容，或是其他同學猜想的情節來編出另一套屬於我們的、新的、不一樣的《灰王子》故事內容，那一定很有趣的。

(觀 20090409)

三、引導學童按圖文中的循環式線索來進行預測

接著，研究者在預測教學的第三次教學中，選用了《打瞌睡的房子》這本圖畫書來進行預測教學，這本書裡的人物進場及事件發生的時間有一定的順序，而這個順序會重複的出現，研究者希望能透過這個循環式的線索，引導學生進行下一步的預測。

T：不睡覺的跳蚤咬了老鼠一口，你看，老鼠彈起來了，結果發生什麼事呢？

老鼠嚇了貓一跳，換貓醒來了，然後你看跳蚤已經飛到這裡來了。下一頁呢？

S26：然後嚇了狗一跳。

T：誰嚇了狗一跳？

SS：貓。

T：OK，我們來看下一個是不是貓把狗嚇醒了，來，我們看，貓抓了狗一把，
下一頁呢？你們預測看看。

S5：狗咬了小孩一口。

S3：狗掉下來撞到小孩的肚子，然後小孩就嚇醒了。

T：好，我們來看誰預測對了？狗踢了小孩一腳。你們看這裡有個動線喔，剛
才跳蚤跑到這裡，現在換成貓跑到這裡，跳蚤已經不見了，老鼠跑到下面，
貓在後面接著，所以等一下誰會在貓咪的這個位置呢？

SS：狗。

T：好，我們接著看，剛才說狗踢了小孩一腳，下一頁呢？

S9：小孩打了老奶奶一拳。

T：結果是小孩撞了老奶奶一下，好，按照剛才的順序，下一頁會發生什麼事
呢？

SS：床。

T：床怎麼啦？

S1：床翻了。

T：我們來看看床是不是翻了？好，下一頁，老奶奶把床壓跨了。（全班大笑），
哇！床跨了，全部都亂七八糟了，大家都沒得睡了。

S23：老師，你看貓咪已經繞一圈飛上去了。

T：是啊！所有出場的人物已經追逐成一個圈圈了。

（觀 20090415）

由於人物及事件發生的順序有一定的次序，所以這個預測對學生而言，較不困難，線索是是學生可以輕易掌握的，因此，學生預測正確的比例高達將近 100%。

四、學童透過插圖及故事結果來對過程進行預測

在預測教學最後一教學中，研究者用網路上所公布之 PIRLS 的其中一篇文章《倒立的老鼠》做為第三次教學用的閱讀討論文本。故事內容是說明一個農場主人如何運用機智來除滅令人頭痛的老鼠。研究者選用這篇文章的原因是因為文章和圖畫中剛好有適當，卻又不是很顯而易知的線索，足以提供學生找出正確的解決方法。因此研究者在文章中間將農場主人所運用的方法遮蓋起來，只留前後文及插圖的部分，然後再影印給每位學生一份。為了能提高學生預測正確的答對率，研究需提供學生一個學習的鷹架，請學生用筆將認為是線索的部分畫線或圈起來，再利用線索去預測農場主人可能會運用什麼方法來滅鼠，並將方法寫在文章右面上方的框格中。以下擇錄學生回應有關文章中正確的線索：

T：大家都寫好你所預測的方法了嗎？

SS：好了。

T：好，我們現在公布一下，這個農場主人到底是用什麼聰明的方法來滅鼠的呢？他拿了一張椅子，將強力膠黏在椅腳上，並將它倒過來黏在補鼠器旁的天花板上。他用同樣的方式將桌子、電視機和檯燈黏了上去。他將地板上的所有東西都倒置黏在天花板上。他甚至放了一塊小地毯在那上頭。……欸？為什麼這個方有效呢？

S1：因為會讓老鼠誤以為天花板才是真正的地面，然後老鼠就會站在這個天花板上，沒多久血液都跑到頭腦裡，就頭昏掉下來了。

T：真是聰明的辦法！預測正確的請舉手。（學生舉手）好，共有 16 位預測正確。你們可以告訴老師你們到底找到什麼線索才做了這個預測呢？

S23：老師，這張圖已經把答案告訴我們了，因為這個主人把椅子翻過來，然後在椅子底下塗強力膠，所以我就想是把椅子黏在天花板上，讓老鼠以為

它們在地板上。(研者事後統計有 12 位學生畫這條線索)

S25：我是找到後面有說，老鼠們非常聽話的，通通倒立過來。過了一段時間之後，牠們一隻隻的因為血液快速流到腦袋裡而暈倒了。(研者事後統計有 9 位學生畫這條線索)

S17：我還有畫到的線索就是裡面有寫到說，一隻老鼠大喊說：「看著上頭，地板在那邊。」然後還有一隻說：「我們一定是站在天花板上了！」，所以我猜那個主人把傢俱黏在天花板上，讓老鼠以為地板倒過來了。(研者事後統計有 16 位學生畫這條線索)

S4：我畫了最後的兩行的地方，當世界看起來是如此嚴重的顛倒混亂時，你要確定自己是腳踏實地的。因為它說顛倒混亂，而且那張圖就是主人把椅子反過來，我就預測農場主人把全部東西都黏在天花板上，讓老鼠以為自己在天花板上。(研者事後統計有 3 位學生畫這條線索)

(觀 20090424)

研究者在分析了學生所寫的學習單後，發現仍有少數學生不知該如何找線索，有些同學畫了一堆無用的線索，但卻不包括正確的線索，例如：當羅伯隔天早晨下樓時，地板上遍佈著老鼠。他快速的將牠們全部集中，並且丟入垃圾桶中。另有些同學是找對了線索，但是還是預測錯誤，例如S21預測—「因為第一天早上羅伯把補鼠器放在天花板上，他們就在笑，而第二天早上羅伯把補鼠器，放在地上，他們就以為他們在天花板上，所以他們才倒立在地上面。」

綜合以上分析，在閱讀教學實施期間，隨著學生學習過程所碰到的情境修正教學行動，學生已經能夠從漫無目標的預測文章內容，到可以結合先前知識、文章標題和插圖進行合理預測，進而提高預測結果的正確率，而達到逐步提昇其閱讀表現。

其實學生在剛開始學習一個新策略時，都會覺得很困難及生疏，因此學生學得很辛苦，教學者也教得沮喪，但是在幾次練習之後，學生都會在學習新策略時應用上之前所學的策略，待幾次之後，就愈來愈熟練了，到最後幾次的閱讀練習，學生幾乎可以輕鬆自如的運用這三種策略，學生如此的進步，真是讓我感到欣慰及開心！

(札 20090325)

第三節 學童創造力的展現

壹、學童於試探性研究中之創造力呈現

由於研究者已無法蒐集到學童在閱讀教學前各種能展現其創造力的作品或資料，因此決定在試探性研究中以威廉斯創造力測驗來初探學童之創造能力。威廉斯創造力測驗包含兩個部分，一個為認知方面的威廉斯創造力思考測驗，另一個為情意方面的創造力傾向量表測驗，以下研究者分從認知與情意兩方面，來了解學童在閱讀教學前創造力表現的大致情形。

一、創造力認知方面

本研究從威廉斯創造力傾向量表中，初步了解學生在創造力認知方面一流暢力、變通力、獨創力，及精密力等四個向度上的表現情形。

(一) 整體而言，學童在獨創力及精密力上有優於常模的表現

下表 4-3-1 為本研究對象之班級全體在所做之威廉斯創造思考測驗的前測中，在各向度上與常模間的平均得分差值比較表：

表 4-3-1 本研究對象在創造思考測驗(前測)各向度之全班平均與常模平均間的差值

	流暢力	變通力	獨創力	精密力
平均得分				
差值	-0.561	-0.576	1.197	1.767

因本研究以質性研究為主，量化資料為輔，因此研究中的量化資料皆只進行簡單的統計分析，並呈現簡單的統計數據做為質性資料闡釋的佐證。從表 4-3-1 中可以看出，本研究對象在威廉斯創造思考測驗當中，雖在流暢力及變通力兩個向度上的表現較常模平均來得差，但是在獨創力及精密力方面皆有高於常模平均的水準。對照於研究者帶班一年多的經驗，可以觀察到大部分的學生都非常活潑，很有自己的想法，也很有幽默感，所以全班無時無刻不是處在一個熱鬧的氣氛中，其中更不乏有學生會做出一些出乎人意的言論或創意表現，因此整體而言，本班大致可以算是稍有創意的班級，例如班上的 S17 喜歡將自己的一些想法畫成四格漫畫，而這些漫畫總是能巧妙的以一些創意的方式表達出來，呈現出其獨創的想法，對照其在威廉斯創造思考測驗中的成果，可以發現 S17 在獨創力方面得分最高 (PR 值=97)

（二）各組學童在精密力上都有不錯表現，而內在閱讀動機高者在獨創力上有優異的表現

研究者參照第一節閱讀動機分析中的兒童閱讀動機分組來看這個評量結果，藉此了解在閱讀教學前，不同閱讀動機的兒童在創造力認知方面的表現如何，下表 4-3-2 為四組不同閱讀動機的學童在創造力認知方面各向度的平均值與常模平均值的差值。

表 4-3-2 不同閱讀動機之學童在創造力認知各向度與常模平均之平均差值

	流暢力	變通力	獨創力	精密力
A 組	-0.533	-0.859	3.128	1.622
B 組	-0.733	-0.809	1.253	1.797
C 組	-0.733	-0.059	0.528	1.922
D 組	-0.066	-0.892	0.628	1.589

從上表 4-3-2 可以看出，內在動機較高的學童則在獨創力方面有較好的表現，其中以內外閱讀動機皆高的 A 組表現最好，平均值大於常模平均值 3 分以上；而在精密力向度上，各組之間的表現差別不大，皆有高於常模 1.5 分至 2 分間的不錯的成績，其中以 C 組的表現最佳。至於流暢力和變通力兩個向度上，各組表現皆較常模平均值來得低，但在流暢力上，內外閱讀動機皆低的 D 組學童表現較其他三組來得佳，而外在動機較高的 C 組學童則在變通力的向度上優於其他三組。

二、創造力情意方面

威廉斯創造力傾向量表可以測得包含冒險性、好奇心、想像力，及挑戰性之創造力情意方面的四個向度。

(一) 整體而言，學童在各向度上皆優於常模的表現，尤其在好奇心及挑戰性上表現最佳

下表之 4-3-3 為本研究對象之班級全體在所做之威廉斯創造傾向量表的前測中，在各向度上與常模間的平均得分差值比較表：

表 4-3-3 本研究對象在創造傾向量表(前測)各向度之全班平均與常模平均間的差值

	冒險性	好奇心	想像力	挑戰性
平均得分				
差值	1.302	1.800	0.824	1.758

從表 4-3-3 來看，可以了解本研究對象在威廉斯創造傾向量表的各向度皆有優於常模的表現，其中以學童在好奇心和挑戰性的表現最佳，對照於研究者擔任一年多班級導師的觀察，班級確實有部分的學童具備這樣的創造力人格特質，對新奇的事物能保持好奇心，在面對困難的事情也能勇於冒險與挑戰。因此從上述的評析結果來看，可以得知本研究對象在創造力情意方面亦有不錯的表現，顯示整體而言，班級中大多數的學童都具有這樣的特質。以班上的 S1 為例，對身邊發生的事物總是充滿好奇，觀察非常細微，不僅愛發問，反應也相當靈活，此外還喜

歡挑戰新的任務，雖然時常虎頭蛇尾，但確實有冒險犯難的精神；對照其在威廉斯創造傾向量表的得分，幾乎每一向度都獲得很高的得分，其中在冒險性與挑戰性的 PR 值皆高達 99。

(二) 具高內在或外在閱讀動機的學童在創造力情意上有較佳的表現

同上對創造力認知的評析，研究者亦從不同的兒童閱讀動機分組來看這個評量結果，藉此了解在閱讀教學前，不同閱讀動機的兒童在創造力情意方面的表現如何，下表 4-3-4 為四組不同閱讀動機的學童在創造力情意方面各向度的平均值與常模平均值的差值。

表 4-3-4 不同閱讀動機之學童在創造力認知各向度與常模平均之平均差值

	冒險性	好奇心	想像力	挑戰性
A 組	3.102	2.352	1.555	3.792
B 組	2.177	1.977	0.255	2.167
C 組	0.802	2.252	1.755	1.792
D 組	-0.531	0.352	-0.578	-0.541

從上表 4-3-4 可以看出，具有高外在閱讀動機，或高內在閱讀動機的學童，又或者是兩者皆具的 A 組學童在好奇心和挑戰性兩個向度上皆有很好的表現，顯示不論是具備高內在閱讀動機或是高外在閱讀動機，兩者只要具備一項，即對學童的好奇心與挑戰心有正面的影響；在冒險性的向度上則以具有高內在動機的 A、B 兩組學童有良好的表現，其中 A 組平均得分更是超越常模平均得分 3 分以上，顯示具備高內在閱讀動機能激發學童勇於冒險的精神；而在想像力向度上，則以高

外在閱讀動機的 A、C 兩組學童有較佳的表現，顯示外在的鼓勵與競爭或許能對本班具有高外在閱讀動機的學童產生作用，激發其想像力。

此外，從表格中可以發現內外在閱讀動機皆低的 D 組學童，在各向度上的表現都遠遠落後於其他三組，而且在冒險性、想像力及挑戰性三個向度上的平均得分，均低於常模的平均值，顯示欠缺閱讀動機的學童，也較不具備創造力該有的特質。董奇（1995）在其著作中提到高創造力者常表現出某些與一般人不同的個性特徵，因此創造力與某些個性心理特徵之間有高相關，因此兒童的閱讀動機的提升與否對兒童創造力也有著相當的影響。

從以上的結果看來，可以得知內在閱讀動機高的學童在創造力的情意表現上也較佳，因此，本研究之閱讀教學的研究目的之一，即是增進學童的內在閱讀動機，從第一節的分析結果中可以得知，本研究對象在閱讀教學後，大部分的學童在內在動機部分皆有獲得提升。

貳、學童在閱讀教學間的創造力表現

洪蘭教授（2005）指出創造力與閱讀兩者有著相同的神經機制，都需要舉一反三的能力，故要提升創造力應該要從閱讀做起，因為閱讀有助於開發腦神經連接，閱讀得多，腦神經會越連越密集，當越觸類旁通，就會更有創造力。本研究是透過閱讀策略的教學來增進學童推論理解與理解監控的閱讀歷程，擴大學童的背景知識，增進其想像力，進而對激發兒童的創造力。以下研究者將就閱讀教學中所蒐集的各項文件，如課堂教學觀察、閱讀學習單、威廉斯創造力測驗前後測結果、學生訪談內容等資料，探討學童在閱讀教學間，在創造力各向度上的表現情形。

一、創造力認知方面

(一) 威廉斯創造思考測驗的前後測結果顯示學童在認知各向度上皆有進步，尤以獨創力及精密力的進步最為顯著

以下將學童在閱讀教學前後所做之威廉斯創造思考測驗的前後測結果，即學童在各向度間的平均得分進步情形整理如下表 4-3-5，從這張表格可以初步了解學童的創造力進步情形如何，做為整個閱讀教學中對兒童創造力認知方面表現的其中一項參考資料。

表 4-3-5 本研究對象在威廉斯創造力思考測驗的前後測進步平均得分及百分比

	流暢力	變通力	獨創力	精密力
前後測進步平均得分	1.103	0.379	6.897	6.276
平均得分進步%	11%	6%	49%	55%

從表 4-3-5 可以看出本班學童在創造力認知各向度上的平均得分皆有進步，其中以獨創力及精密力兩向度上的進步最為顯著，而流暢力及變通力雖有進步，但是進步的比例較不大。因此，透過這項資料，可以初步的了解本閱讀教學對提升學童之獨創力及精密力較有顯著的成效。但上述的成果只能做為本研究的分析參考資料之一，主要的分析尚需透過其他所蒐集之質性質料來做深入的分析了解。

（二）教學觀察記錄分析

1. 流暢力

流暢力是指能針對所理解的文本內容所提出的相關問題，想到或提出最多的想法、問題和答案。以下就各項資料來探討分析學生在閱讀策略教學中，於創造力「流暢力」向度上的表現及改變：

（1）對策略應用的熟悉度增加時，提高了思考的流利度

在進行各個教學策略中，研究者發現當學童對於策略的應用方式較為熟悉時，就可以提高對故事情節思考的流利度，這個現象在連結及提問策略中尤為明顯。在策略教學初始，研究者有時會在部分情節處停留一點時間讓學生進行連結和提問，但多數學童都表達想不到要連結或提問什麼，所以只有少數學生能夠順利的提出一個或兩個想法和問題，但是在幾次練習後，尤其在每次教新的策略時，很多學生會主動將前面所學的策略應用在新的文本故事中，而且越用越熟練，因此越到後面的教學，學生越能順應文本內容自然的提出各種想法和問題，思考的流利度增加許多，完全不若開始教學時的生澀表現。

今天是第三次上提問策略課程，示範的文本為《食用油》，在今天的提問課程中，目的是希望學生能夠針對文本內容來提問，但我發現除了提問外，有很多學生會主動提出他們所連結的想法，更讓我訝異的是這些學生當中，有些還是先前表達不太會做連結的學生，而且這些想法還會一個連結一個的提出來，可以看出他們對連結策略運用的熟練度增進不少，所以才能引發這一連串的反应呢！

（札 20080103）

至於在預測方面，由於研究者所選用的文本非常有趣，又富想像力，再加上

很多學生喜歡玩猜猜看的遊戲，因此很快就熟悉預測策略的應用方式，因此在課堂上可以盡情的發揮他們的流暢力，思考出許多針對劇情的預測，使他們從被激發多元的想法中獲得成就感，例如在《灰王子》的結局部分，學生就提出了許多有趣的預測：

T：……灰王子再也不用去掃地了，然後班妮公主就跟小仙女說了一些有關於長毛哥哥們的事之後……，有人要預測後面可能會發生什麼事情嗎？

S11：我預測小仙女可能會把三個長毛哥哥變成三隻醜陋的大猩猩來處罰他們。

S8：我預測小仙女會把王子的三位哥哥變得沒有錢，然後去做像王子僕人的工作。

T：喔~就像《挨鞭僮》裡的王子和傑米的工作交換一樣。

S23：因為小仙女的魔法不靈，我預測她會把三位哥哥變成很奇怪的東西。

S2：我預測小仙女會把三位壞哥哥的錢變到灰王子的口袋裡。

S3：我預測本來小仙女是要處罰這三位哥哥，但是這個小仙女的魔法常常弄錯，反而把三位哥哥變得更英俊。

S1：我有兩個預測，第一個預測就是把他們的財產捐給那些窮苦沒有錢的人；第二個預測是公主可能英年早逝，最後還是三個哥哥來當王子。

（觀 20090406）

（2）團體腦力激盪成效大，累積豐富的想法和體驗

在各閱讀策略教學中，由於時間的限制，無法讓每位學童針對同一故事情節做出多個連結、提問與預測，多數時候是全班一起在同一個情節上，大家一起腦力激盪，共同堆砌出豐富的內容。如在《傳家寶被》的連結策略中，故事內容提

到「安娜的母親要請左鄰右舍的太太、小姐們前來一起動手，他們用衣服的碎布剪裁出各式各樣的動物和花朵的圖案，安曼則隨時把針線穿好，遞給有需要的人。」於是研究者拋出了「看到這裏，有沒有哪一位小朋友的媽媽曾經有和左鄰右舍的鄰居一起做事的經驗？」的問題，全班便在你說我講的氣氛下，交織出下列這段豐富的體驗：

學生 25：就是媽媽和鄰居一起去打掃走廊。

學生 23：媽媽都會和鄰居一起打掃公寓的樓梯，看到垃圾，像是狗狗的大便，都會清理乾淨，把它包起來拿去丟掉。

學生 5：我媽媽有和鄰居一起打羽毛球，結果得了季軍。

教師：還有嗎？

學生 27：有一次，我媽和鄰居一起到公園去散步時，撿了很多落葉和樹枝，然後帶回家，一起做成很漂亮的藝術品。

教師：哇～好特別的經驗，還有沒有？

學生 17：那一次我們在過新年之前，我們都要回去打掃古厝，媽媽就會邀請鄰居來幫忙。

教師：好像我們在社會裏面談到互助合作的精神。還有嗎？

學生 7：有一次，我們家隔壁的鄰居生病了，爸爸媽媽就和鄰居一起送他到醫院去。

（觀 20081226）

從上可知，學生在熟練策略的使用後，多數能提升其思考的流利度，加速其對故事情節所做的連結、提問和預測。而在團體的腦力激盪下，可以激發出學童的眾多反應，充分發揮流暢力的結果；至於學童個人填寫的閱讀練習單，研究者只要求每位學童對同一個故事情節做出一個經驗的連結、一個提問或一個預測，因此無法得知學童個人在同一故事情節上的思考流暢度有多少，因此研究者認為

日後可以針對此點再做教學修正，以鼓勵孩子去做更多的思考與聯想。

2.變通力

變通力是指針對故事內容所提出來的問題，能夠產生不同的見解或是想法。以下就各項資料來探討分析學生在閱讀策略教學中，於創造力「變通力」向度上的表現及改變：

(1) 學童能依故事內容提出不同的意見

研究者發現學童在運用提問策略時，比較能從多角度提出不同的問題和想法。例如在《太空漫步》的提問教學中，當研究者讀完其中一面的內容「在太空中，準備工作並不像在地球上那麼容易。太空人在太空梭上有各式各樣的工作要做。大部分的工作都可以在太空梭裡完成，但是，有時候他們必須到太空梭外面，去修理太空梭或做實驗。」後，學童即依所讀取的訊息內容來提出許多不同的問題。如針對「在太空中，準備工作並不像在地球上那麼容易。」這句話，S2 提出「太空人到底要做什麼準備工作呢？」；還有針對「有時候他們必須到太空梭外面，去修理太空梭或做實驗。」這句話，有 S13 提出「如果太空梭故障了，要怎麼回來啊？」，而 S26 提出「太空人在太空梭外面要做什麼實驗？而且要怎麼做呢？」，S15 則提出「太空人要怎麼修理太空梭？」從上述分析中可以發現，當學童在同一段短文中所抓取的重點訊息不同時，較能提出異質性高的問題；另外，即使是針對同一訊息來提問，教師透過 6W1H 法或其他提問句型的引導，學童就較能輕易從不同的角度來看待所獲取的訊息，並提出不同的見解和問題。

而在預測教學中，當研究者發現當某位學童先提出他的預測時，後面的同學就比較會依照前一位同學所做的預測去做相同角度的的其他預測，直到有其他同

學做出不同角度的預測；而研究者發現若在學生做出不同預測時，馬上給予口頭讚美，對於鼓勵其他學生提出不一樣的想法和預測有增強的效果，例如在《阿吉大鬧廚房》中，提到「阿吉被困在裝醋的瓶子裡，並被壓在碗櫃下面無法逃脫」時，學生做了以下的預測：

S29：我預測阿吉會把醋喝光，然後變成大力士，再把瓶塞推開，就可以逃出來了。

S11：我預測阿吉就像大力水手裡面那個卜派，吃了菠菜之後，就會變成大力士，再把瓶塞頂上去可以出來了。

S3：我預測阿吉把瓶塞往內拉，然後再把瓶子翻倒，就可以爬出來了。

T：喔~他的方法很不一樣，前面的同學都是想辦法頂開瓶塞，但是S3想到的卻是把瓶塞往內拉，是一個很棒的不同想法，小朋友，還有其他不同的想法嗎？

S1：有！因為瓶子頂著碗櫃嘛！所以我預測阿吉可以在瓶子身上挖一個洞，就可以走出來了。

（觀 20090412）

至於在運用連結策略時，若是文本內容較富想像力，學童就比較會去做不同方向的思考連結。如在《雅博曼陀的夢》一書中提到主角們迷失在山中，想要傳訊息給家人知道，但是主角卻喪失做夢的能力，因此學生們就連結出許多不一樣的想法，如用大哥大傳簡訊、鑽木取火、放沖天炮、用鏡子反射等不同的回應。但若是較溫馨樸實的文本，如《樓上的外婆和樓下的外婆》和《傳家寶被》這類型的文本，學生大多比較會連結到與家人相處的經驗，因此連結出來的想法同質性較高，如同前面在「流暢力」所舉的例子，大家會針對同一故事情節連結出許多類似的經驗。

（2）學童對於故事內容所做思考的類別轉移能力不足

研究者從閱讀教學中學童的發言表現過程中發現，學童在變通性思考方面的表現不若流暢性、獨創性那麼頻繁，學童對於同一個事件，要提出不同的角度的想法或看法，對於平日缺乏這樣思考的學童來說，較難在短時間內獲得產出。

從學生所完成的閱讀練習單中，可以看出學童在三種閱讀策略中所做思考的類別轉移能力，例如在閱讀連結練習單中，學童所做的連結比較趨向相同或類似的類別，如在自由選書的閱讀練習單上，有很多學生的連結經驗都與家人有關，而 S22 的連結幾乎與動物有關，這應與學生生活體驗的多寡，及所關心的事物有關；然而也有少數幾位學童能做比較多樣類別的連結，例如喜愛看歷史故事的 S1，在其閱讀連結單上可以看到有關環保、歷史、家庭等不同面向的連結(札 20081213)。至於在閱讀提問及預測的練習中，所做的提問及預測大多與文本的主題性有關，例如科學性的書籍，或是與文本中的線索有關，因此學童較難跳脫至別的類別來進行思考，例如 S26 在《我為什麼有肚臍》的預測練習中，所做的預測皆是與身體生理方面有關的預測，較無法產生其他類別的聯想。但若是所閱讀的文本是較具有想像空間的，例如：《阿吉大鬧廚房》，則較能產生不同類別的聯想與思考。

變通力訓練，讓學生從不同角度與層面分析問題與困難，此種能力的培養，對於學生日後在遭遇困境時，是否能隨機應變，顯得十分重要。從上述分析結果看來，本閱讀教學對學童變通力的提升，並沒有看出明顯的效果。因此，研究者參考文獻後，認為日後可以多鼓勵學生閱讀不同類別的書籍，擴大學生閱讀文本的類別與範圍，充實學童的知識與見聞，所謂「讀萬卷書，行萬里路」，對於彌補學生所缺乏的生活經驗，也不失為一個變通的方法。此外，未來也可以增加不同類別文本間的互動比較，或許可以提升學童在思考上的類別轉移能力。

3.獨創力

獨創力是指學童反應的獨特性，在本閱讀教學中能對文本的內容，提出與眾不同並合於邏輯的想法或問題。以下就各項資料來探討分析學生在閱讀策略教學中，於創造力「獨創力」向度上的表現及改變：

(1) 學童表達出與他人不同的意見和反應

在研究中發現，學童的獨創性表現和學業成績並無絕對關係，一些學業成績表現不甚理想的甚至總是表現頑皮的學童，研究者竟發現在沒有標準答案的問題或故事情節中，透過發表反而產生許多新奇的想法！例如在《挨鞭儻》的提問教學中，S22 問到：「為什麼王子挨打不哭也不叫呢？」立刻有許多同學提供了他們的答案及見解，從他們的回答中可以看出每位學童都有其獨特的思維邏輯：

S5：他可能想到以前在皇宮裡的時候，傑米被打不哭也不叫，所以他想學習傑米。

S17：因為他是王子，他可能覺得哭很丟臉，所以想要表現得勇敢一點。

S16：因為王子以前總是想看傑米挨打的時候哭叫，所以現在換成王子挨打了，他心裡想傑米應該也會在旁邊想要取笑他，所以他就不想哭也不想叫。

(觀 20080111)

在《食用油》的提問教學中，其中一頁內容提到可以用油炸出香噴噴又好吃的美味食物，如天婦羅等，居然有學童提出「這些油可以炸成藥嗎？」的想法，以下為此段教學的對話：

S4：這些油可以炸成藥嗎？

T：藥？哪一種藥？是治病的藥嗎？

S4：嗯！

S1：(大叫)是炸藥！

T：老師想了解你為何會想到從油炸出藥呢？

S4：(支支吾吾)因…因為…它是草..哇！我想…我想…應該可以治…治病！

T：你的意思是指這些炸出油的植物都是草，而草可以治病，對人的身體有好處，所以才想說可不可以從這些榨出來的油中去提煉出某些東西，來做成藥丸治病嗎？是這個意思嗎？

S4：嗯！

(觀 20090107)

在這些對話過程中可以發現，每個學童的思考方式有其自己的邏輯，與成人的思維不同；在成人的世界當中，對事物有著既定的形象，因此思考方式比較不能跳脫固定的框架，但是學童不同，如同上述的對話，學童提出了各種不同的見解和問題。

(2) 學童能提出聰明、新的的解決方法

除了提出不同的見解外，有些學童還能針對問題或困難提出聰明、最佳的解決方法，這在預測策略教學中較為常見，如在《農場的瘋狂事件》預測教學中，研究者請學生提出「郵差會用什麼方法來對付每天追著他跑的母牛莉莎呢？」學童們大多能針對問題的困難點提出各種聰明有趣的解決方法：

S4：我預測他準備用一個箱子把莉莎裝起來，它就不會每天追著他跑了。

S2：我預測他會用一個恐怖的人偶把莉莎嚇走。

S17：我預測他會裝在地底下裝地雷把莉莎嚇跑。

S23：我預測郵差會把箱子黏牢一點，這樣就不會因為被莉莎追而把箱子裡面的東西摔壞了。

S24：我預測郵差會用蟑螂嚇莉莎，引開它的注意力。

S1：我預測郵差會反過來追著莉莎跑，然後嚇得莉莎以後再也不敢追著郵差跑了。

(觀 20090414)

從研究者的觀察看來，部分喜歡時時求新求變的學生，比較能夠展現與眾不同的觀點，因此在課堂中，較容易發揮他們的獨創力，有的學童（如上述對話中的 S1）甚至能夠透過逆向思考的方式，從中展現他的獨創力。

4.精密力

精密力是指能夠對故事內容延伸出自己的感想或是對事物的看法。以下就各項資料來探討分析學生在閱讀策略教學中，於創造力「精密力」向度上的表現及改變：

(1) 學童能拓展簡單的想法或反應，使其表達更為完整

在開始進行各個策略教學時，要學生針對其所做之回應表達出更多的感想和看法並不容易，很多學生只是簡單的告訴大家他想到什麼，就再也沒有下文了，但對有些平時就發表習慣的學生，即使不用老師提問，也能自動講出對這件事的看法與感想。對於回應較簡短的學童，研究者在參考文獻後，了解可以透過發問

的方式來引導學生做更深入的思考，因此在接下來的幾堂課中，研究者在時間許可下，會在學生的回應中多停留一點時間，讓學生有機會將他的想法說得更完整，並且詳述他對這件事的看法。

而在閱讀練習單上，剛開始只有少數幾位學生會主動寫上自己的想法，但後來在研究者的要求下，有很多學童已漸能在連結的經驗上做出完整的陳述，並且還能延伸出自己對這件事情的看法。例如 S15 在《住在河堤上的朋友》中的一段「每個孩子都是父母一點一點拉拔大的，做子女的怎麼可以狠心到這種程度。」故事情節上，連結出「這讓我想到我從呱呱墜地開始，爸爸媽媽就開始無微不至的照顧我，把我照顧得這麼好，所以我以後決不會像劉爺爺的家人拋棄他一樣拋棄我的父母，我以後一定要好好孝順我的父母，報答他們對我的養育之恩。」這樣的體驗。但也有部分的學童因為偷懶不願多寫，所以他所做的連結大多是短短的一句話，例如 S2 寫的「這讓我想到我也會到圖書館看書。」對於這樣的學童，研究者大多會利用下課時間，請他再回去補充內容，添上自己的心得感想。幾次發回後，學童大多能改善這樣的情形。

（2）學童能針對故事內容延伸自己的看法

在閱讀教學中，研究者從學童的發言及閱讀練習單撰寫中，觀察到學童在精密性思維上的表現，會因受到故事所營造的氣氛影響，投入於故事情節的發展，因此要學童針對故事延伸出自己的看法，幾乎每個學童都可以說出一些自己的想法，例如：在《住在河堤上的朋友》一書中提到「智偉在初上小學的那學期，每隔幾天就會上演一次『我不要到學校，我要回家。』的鬧劇。」，S7 就在閱讀練習單上連結到自身的經驗，並延伸出自己對這件事情的看法：「這讓我想到我以前要上幼稚園的時候，我也像智偉一樣每天哭著說不要上學，那時候我會覺得爸爸媽媽不在我身邊很害怕，我想智偉應該跟我一樣，我現在想起來，都會覺得很

好笑。」還有一次，S23 在下課時間跑來跟研究者分享她從閱讀中所得的想法：「老師，我覺得《十三歲新娘》這本書好好看，我看完之後，就會想我以後會不會像她一樣變成寡婦，然後我就會去想，如果我以前發生這些事情時，我應該要怎麼解決。」

另外再舉《爸爸 fun 暑假》一書中所做的提問練習為例，S29 針對其中一幕的劇情內容提出「爸爸的病已經很嚴重了，怎麼還有心情開玩笑呢？」的問題，並在問題答案上寫出了自己對這個問題的看法：「我想他爸爸是因為想要讓他的小孩開心，不想讓他們難過，想要給他的小孩留下美好的回憶，像我爸爸在我出生前就過世了，所以我不記得爸爸的事情，可是我哥哥都記得以前和爸爸做過什麼事。」（札 20090323）

從上述觀察可以發現，心思細膩及情感豐富的學童們，較能從故事所受到感動中，延伸出個人對整件事情的看法，並藉由語文充分表達其對事件的感受與心得，展現出其精密性的思考。

二、創造力情意方面

（一）「威廉斯創造力傾向量表」前後測的進退步比例不明顯

以下將學童在閱讀教學前後所做之威廉斯創造力傾向量表的前後測結果，即學童在各向度間的平均得分進步情形整理如下表 4-3-6，從這張表格可以初步了解學童的創造力進步情形如何，做為整個閱讀教學中對兒童創造力情意方面表現的其中一項參考資料。

表 4-3-6 本研究對象在威廉斯創造力傾向量表的前後測進步平均得分及百分比

	冒險性	好奇心	挑戰性	想像力
前後測進步平均得分	-0.241	-0.593	0.379	0.241
平均得分進步%	-1%	-2%	1%	1%

從表 4-3-6 可以看出各向度間的進退步比例很小，因此光從表格中的數據無從得知本閱讀教學對學童創造力情意方面的影響為何。研究者私下追究其原因，有多位學生向研究者反應不喜歡填寫這麼多問卷（因在這段研究期間，學校陸續發放從不同管道所得之問卷來進行班級調查），所以有的答案是胡亂填寫的(札 20090502)，而研究者從學生的作答中，的確發現了這個現象，例如 S18 的每題答案皆是 2，因此所得的後測結果無法顯示學生創造力情意表現的真實情形。因上述原因，研究者只好放下威廉斯創造力傾向量表的後測量化資料成果，改從其他所蒐集之觀察記錄、學生訪談記錄、教師札記等質性資料來進行分析，以了解學童在創造力情意的表現上是否增進。

（二）教學觀察記錄分析

1. 冒險性

冒險性是指對於問題或故事情節能夠大膽提出自己的假設或想法。以下就各項資料來探討分析學生在閱讀策略教學中，於創造力「冒險性」向度上的表現及改變：

（1）學童勇於針對故事情節提出自己的想法與猜測

冒險性屬於創造力情意的部分，研究者在觀察中發現，若能在閱讀教學當中。提供一個支持性的環境，學童在冒險性的部分就會有所增進，尤其在預測策略教學中更是如此，因為預測教學的部分文本中沒有固定的答案，所以學童可以自由的想像，也因此學童的舉手發言數相較於其他課程增加許多。就學童來說，每個學童在冒險性的表現並不相同，一些班上平日屬於發言較踴躍的學童，因為比較有自信，大多很快就能進入狀況並說出自己的想法和猜；此外，班上亦有約三分之一的學童比較不敢在公眾場合發表自己的意見，然而經過幾次上課後，大都已漸漸敢在全班面前提出自己對故事內容的想法和猜測。雖然剛開始並未進一步說明理由，但在研究者的口頭鼓勵之下，也能漸漸試著完整說出自己的想法，例如 S8 來自於一個原住民家庭，家庭經濟環境不是很好，父母因忙碌常疏於照顧，所以身材非常瘦小。他在三年級時才轉來研究者所任教的班級，平日在老師面前表現得相當膽小畏縮，因此從不主動在課堂上舉手。然而透過閱讀教學的激發，S8 漸漸能主動敢在課堂中發表自己的意見，並且變得愈來愈有自信，到後來甚至會在課堂上主動開老師的玩笑呢！

在今天的《阿吉大鬧廚房中》預測教學中，很驚訝得看到 S8 主動舉手發表了兩次，這是在之前的課堂上從未見過的，可能是今天的故事特別有趣，讓他感受到那股歡樂的氣氛，讓他忍不住也要舉手說出自己的看法吧！雖然 S8 所敘述的語句不是很清楚完整，但是看到他能突破以往的表現，勇於舉手發表，真是讓人感到開心！

（札 20090406）

(2) 學童勇於面對閱讀的挫折或同儕的批評

雖學童在閱讀教學中大多變得勇於發表自己的想法和猜測，但每位學童承受挫折的忍耐度並不相同，有的學童在面對故事的結果與自己的預期不相符合時，或面臨自己所提出的想法遭同學的批判後，會明顯在下次的教學中對提出自己的想法和意見感到退縮，這樣的情形在提問及預測的教學中較為明顯，像在提問教學中討論到大 Q 和小 Q 的問題，有些學童能夠接受別人的意見而更改自己原先所提出的問題，但有些學童則會認為自己的想法遭受到批判，所以不願參與討論，例如 S14：「我不喜歡提問，因為他們每次都說我說錯了。」(正 20090508GC)；或是有些學童因為在組內提出自己的想法，而受到同組的同學恥笑，因而變得害怕提出自己的想法，這樣的情況比較會發生在女學童身上(4 位，佔 13%)，例如：S25：「我討厭小組分享，因為那些男生最討厭了，每次都笑我們女生，說我們說得很奇怪很好笑，還罵我們。」(正 20090507GB)

從研究中可以觀察到學童的冒險性在閱讀教學中有獲得增進，但針對上述在閱讀教學後學生訪談中所提到的問題，研究者認為有必要在小組中建立一個良好的討論規範，指導學童尊重支持別人的發言，但另一方面也要輔導那些受到挫折的學童能夠勇於面對他人的批判，畢竟有許多創意性人物都是能勇於渡過別人批判、異樣的眼光，才有後來偉大的創造發明。

2.好奇心

好奇心是指對於故事所提出的問題或是產生的疑問，願意利用各種方式尋找到問題的解答。以下就各項資料來探討分析學生在閱讀策略教學中，於創造力「好奇心」向度上的表現及改變：

(1) 學童透過閱讀學習培養追根究柢的態度

在研究中發現，在預測和提問教學中較能顯出學童對文本內容的好奇心，其中在提問策略中更是能看得出學童在好奇性這向度上的表現。在開始的提問教學中，大部分的學童只是猜測問題、或者說出自己的想法，但是在後來的閱讀教學過程中，學童漸漸會對於文本內容或是同學的發言產生進一步的好奇心，並提出相關問題，以《太空漫步》提問教學中的一段對話為例：

S27：為什麼空氣抽光，耳朵會砰砰作響呢？

T：是呀！為什麼呢？

S1：我知道，因為會耳鳴。

S25：老師，那為什麼會耳鳴呢？

S7：因為氣壓不同。

S23：那為什麼氣壓不同，耳朵就會耳鳴砰砰作響？

S13：因為耳朵裡面還不適應。

T：很好，大家提出的問題和想法都很多，所以這是一個值得探討的大問題。

(觀 20090312)

從觀察記錄中可以發現，大部分的學童都會針對文本內容提出疑惑，但也有少數幾學童能針對文本內容的矛盾處來提出疑問，例如 S26 在《爸爸 fun 暑假》的提問練習單中，就提出了：「心跳停止了，不就死了嗎？為什麼還會恢復正常？」S24 提出：「這本書的結局是很悲傷的，為什麼書名要叫《爸爸 fun 暑假》呢？這個『fun』不是很有趣的意思嗎？」

而在尋找問題的解答方面，課堂上大多可藉由閱讀文本內容及對話找到或討論出解答，但在回家提問單的練習單上，大多數同學比較不會去針對文本內沒有解答的問題去翻查其他資料，有的學童反應沒有時間找答案，有的學童反應懶得

去找答案，但也有的學童會因為對問題的好奇或疑惑，而主動去查閱書籍，例如 S2 在《尋找食物》一文中，對「濕圓蟲因為喜歡潮濕的環境，所以才稱為『濕圓蟲』」這段內容產生好奇，因此再去翻閱其他相關資料，才發現其實濕圓蟲更喜歡乾燥的環境，S2 還特地在課堂上將他的發現跟全班分享，教師也藉機引導學童了解書本上的內容不一定就是正確的，再則也鼓勵學生能針對所發現的問題做進一步的深究了解，以發現問題的真相。

自古以來的偉大發明皆因能留心觀察生活周遭所發生的事物，從研究中可以發現，平時觀察細心的學童較能對所觀察到的現象提出不同的問題，並展現其獨到的見解，因此培養學童的好奇心是很重要的，但可惜的是學童的好奇心往往在大人們的教導下被扼殺了，這點是值得我們警惕的地方。

3.挑戰性

挑戰性是指能夠樂於尋找嘗試所有可能解決問題的方式。以下就各項資料來探討分析學生在閱讀策略教學中，於創造力「挑戰性」向度上的表現及改變：

（1）學童能積極找尋各種解決問題的可能性

在閱讀預測及提問中，學童比較有機會去尋找或思考問題的解決方法。在提問方面，如同在前面好奇心向度中所提到的，雖有部分的學童願意花時間在其他文本上積極尋找解答，但是大多數學童受到一些因素的影響，只願意在文本內尋找答案，因此解決問題的方式較無法多樣化。而在預測教學中，剛開始時學童可不受任何限制隨意的猜測想像答案，因此學童很樂意亦非常主動的提供各種解決問題困境的方法，如在《阿吉大鬧廚房》中，師生討論到「當阿吉被爸爸關在廚房裡，而廚房的窗戶很高，牆壁又很滑，爬不出去的時候，阿吉要怎麼解決這個

問題呢？」，很多學童立刻反應熱烈的提出各種解決方法，以下摘錄部分對話：

S13：乾脆就一直睡在地板上，不理爸爸，直到爸爸來開門。

T：那如果爸爸就是一直不來開呢？那怎麼辦？

S12：我就拿菜刀去把門砍掉。(全班哄堂大笑)

T：哈哈，我想菜刀會先壞掉吧！

S9：我先用美腿把門踹開，然後再用金黃的屁股把門頂開。

S4：叫噴火龍把門給燒了。

T：哈哈，請問你要從哪裡叫出噴火龍呢？

S2：把所有的碗盤都打破，然後爸爸在外面聽到碗盤破了，就會生氣的把門打開了，這時候他就可以逃跑了。

S11：我預測他會坐在那裡不動，一點聲音也不發，然後時間久了，他爸爸在外面偷聽，想說怎麼一點聲音也沒有，以為他逃跑了，就把門打開，然後阿吉就把他剛才在水槽裡抓的蟑螂放在盤子上，對準開門的爸爸射過去，然後爸爸就被嚇到了，他就可以趁機逃跑了。(全班哄堂大笑)

S5：阿吉可以拿大鍋子直接把門敲壞，然後門就壓在爸爸身上，然後爸爸就被壓扁了，他就可以踩在門上跑出去了。

(觀 20090411)

從學童的解決策略中，可以看出有的學童，如 S13、S11 等學童會採取較消極的策略，以不變應萬變來解決問題；而 S12、S5 等學童則會藉助一些工具來協助阿吉逃脫；也有些學童會想像一些有特殊能力的假想性角色，如 S4 提出的噴火龍，能夠突然出現來幫忙解決問題。不管以何種方式，學童都願意主動積極的提供方法和策略來解決所遇到的困境。

(2) 學童願意探究較複雜的問題

在各個策略教學的開始，多數的學童因為對策略的不熟悉，甚至會有一些人對這樣的閱讀方式產生排斥的現象，不願意去深入文本內容，並做出互動討論，如 S19 曾在預測教學期間的某一節下課時，與幾位要好的同學圍在教師桌前，跟研究者提到「我不喜歡預測，因為不知道要預測什麼，而且我覺得就看過去就好了，幹嘛要預測？」(札 20090317)，但是在閱讀教學後的學生訪談中，S19 有了下面的改變：

T：你覺得預測策略對你們閱讀文章有沒有幫助呢？

S19：有，很好玩。

T：你之前不是跟我說你不喜歡預測嗎？覺得很麻煩！

S19：因為那時候不知道要怎麼預測嘛！

T：那現在呢？你知道怎麼做預測了嗎？

S19：嗯，現在比較敢預測了，以前我都不敢，可是…可是後來看到其他人做預測，我就跟著做，就比較敢預測了。

(正 20090509GD)

而像 S19 這樣的情況，在其他兩個策略的運用上也有相同的情形。從閱讀教學的訪談中，可以發現全班有 25 位學童表達他們較閱讀教學前，更願意主動去挑戰內容較深的文本，也比較願意去探討解決一個較複雜及難度較高的問題或困難，從原本閱讀動機較為低落，或是外在閱讀動機較高的學生的訪談中尤能看到這明顯的改變，例如：S18 提到她以前看到字很多的書就很煩，會馬上丟在一邊，但是現在會比較願意拿起來看，而且看到不懂的地方，有時候會拿去問哥哥和媽媽。(正 20090508GC)

4.想像力

想像力是指能將所讀之故事內容以圖畫或是文字等方式加以具體表現出來，或是能夠推測想像尚未發生的事件。以下就各項資料來探討分析學生在閱讀策略教學中，於創造力「想像力」向度上的表現及改變：

(1) 學童能透過語言或圖畫等方式將各種想像具體化

在閱讀教學中發現，幾乎全部學童都能想像未曾發生過的事物，並將想像加以視覺化表達，比起其他創造思考能力來說，對事物的想像是中年級學童較明顯的行為。而觀察學童呈現的想像力，可以發現皆以自己的生活經驗出發，其中也會透露出自己心中的想法和渴望。例如 S17 在《莉莉的紫色小皮包》的閱讀連結練習單中，針對文本內容「莉莉說她長大以後要當老師。」，提出了自己的想法連結，除了文字的敘述之外，亦畫了一幅生動的圖畫來做為說明的補充，透過文字及圖畫的方式將其心裡的意念具體化的表現出來（參考圖 4-3-1）。



圖 4-3-1 學生 S17 在閱讀連結練習單上的連結內容

另外，研究者亦發現班上有多位學童喜歡畫畫，尤其會把課堂上所聽到故事情節或人物隨意的畫在一張紙上，或是課本上，有時還會發揮想像力，在人物旁

邊補充幾句台詞或文字，讓畫面生趣不少。

(2) 學童樂於推測想像未發生過的事物

此項觀察行為從預測策略中最能看出來，而在訪談中，有 23 位學童 (79%) 表示預測策略最能刺激他們的想像力，而他們也在預測的過程中，充分獲得閱讀的樂趣，其中有的學童認為即使是沒有發生過的事情，也會去想像，例如：

T：你們最喜歡哪一個閱讀策略？

S17：預測。

T：為什麼呢？

S17：因為可以天馬行空的想像，不會受到限制，就算是沒有發生過的事情也沒有關係。

(正 20090507GB)

有的學生在訪談中提到他們在閱讀中，就會幻想與書中的人物產生對話的情景，例如 S1 提到「在看的時候，腦袋裡一直有東西跑出來，好像故事裡面的人物跑出來和我對話，或是在問我問題一樣。」(正 20090507GB)；還有學生提到他們所閱讀的故事情景常會出現在晚上的夢裡，例如 S24 提到「睡覺的時候會常做夢，像我如果今天看了三隻小豬，我就會夢到三隻小豬在吃東西，然後我也不知道為什麼，我就會把它的房子給推倒。」(正 20090508GC)

從上述看來，兒童最喜歡想像，同時在想像中不斷地進行創造(董奇，1995)。研究者透過留心觀察發現，班上有的學童喜歡提出一些令人吃驚並稀奇古怪的問題，有的學童喜歡隨手塗鴉，將他們的想法透過圖畫的方式完全展示出來。不管是透過以上哪種行為來表現，都可以看出本班的學童是富有許多的創意和想像的。

第五章 學生的學習感受與教師閱讀教學提升

本章的重點在了解師生共同的成長，首先討論到師生在閱讀中所遇到的困境及解決的因應之道，接著透過學生的訪談資料了解學生在學習歷程中的感受與收穫；最後是研究者透過教學觀察與自我省思札記，談及在研究中所獲得的閱讀教學提升。

第一節 師生所面臨的困境與因應之道

在實施閱讀教學的準備階段，雖早已事先擬定一系列教學計畫，然而於正式研究中，面對教室內複雜多變的情境，學生的行為反應無法完全預測，因此事先擬定的計畫在面對真實的教學情境時，還是會衍生其他的問題，因此研究者針對所觀察的現況找出問題，進而提出解決問題的因應方法，不斷的改進自己的教學實務，期能提升學生學習的品質。本節即就實施閱讀教學時，歷經的困難和因應對策做進一步的說明。

壹、教師教學上的問題

一、研究者在一週中需安排兩節課的時間來上閱讀課

(一) 問題：在本閱讀教學的教學設計中，安排一週需有二節額外的時間來上閱讀課，但是研究者並非本班的閱讀課任教教師，所以要如何擠壓出足夠的時間

來進行閱讀教學，而又不影響其他課程的教學進度，是研究者首要面對的問題。

(二) 因應之道：由於現行課程已無彈性或空白課程可供教師自行運用，所以研究者在日課表上尋找另一段完整且可應用的彈性時間，把握的原則是不影響其他各種科目上課的時數與進度。最後發現週五晨間活動時間，教師不用開晨會、學生也不用參加任何社團，這段自由時間是可以完整分別出來的一節。另外，研究者再將綜合課程中的部分內容與其他領域的課程內做一整合，如此即可從三節綜合課中挪出一節綜合課來進行閱讀教學。(札 20080412)

二、學生完成閱讀的時間不一，影響閱讀教學進程

(一) 問題：研究者在學生進行回家閱讀練習，即自由閱讀選書的部分，大多不要求學生要立即閱讀完所有的文本內容，有時甚至允許學生只閱讀其中部分章節。但是有時因為要在課堂上針對整本書的內容做分享討論，如：《挨鞭僮》、《管家貓送手帕》等。因此有課程進度上的壓力，但是從閱讀觀察中可以發現，學童閱讀的速度不一，有的學童當天即可閱讀完畢，但有的學生卻是拖很久還沒看到一半，如 S18：「老師，我看書都看得很慢，所以一天才看幾頁而已，而且還要上安親班，根本沒時間。」(觀 20080112)如此，便會影響到小組內的討論。

(二) 因應之道：針對上述所面臨的問題，研究者儘可能將閱讀作業安排在週末假日，讓學生可以安排較充裕的時間來閱讀。但是對於一些閱讀速度較慢的學生，或是晚上假日要上安親班的學生來說，如何找出空閒的時間來閱讀是主要解決的問題，所以研究者會鼓勵學生多來參與班級的晨讀活動，另外，也指導學生把握零碎時間來閱讀，例如午休時間，或是上課等待其他同學進教室前的等待時

間，又或是在完成老師所規定的進度後的空餘時間，都可安排來閱讀，化整為零，務必完成研究者所指定的閱讀進度。（札 20081229）

三、閱讀作業量太多，影響學生的閱讀興趣

（一）問題：學童每週共要三堂閱讀課，除了研究者所上的兩節閱讀課以外，還有原本課程體制內的一堂閱讀課。雖然我們兩位閱讀教師教學的重點不同，研究者是進行閱讀策略的教學，另一位閱讀教師則是進行文摘大意摘要及關鍵詞的教學。我們兩位老師都各自有規定孩子回家要完成的閱讀作業，這樣的作業量加上其他課程的作業已叫學生有點吃不消，甚至有學生表示有壓力，開始變得有點不想閱讀。（札 20081217）

（二）因應之道：閱讀動機是引導學童進行閱讀行為的重要因素，若是失去了閱讀動機，就無法進行持續性的閱讀。因此，研究者針對上述問題，私下找了任教本班閱讀課的 A 教師商談，研究者在了解 A 教師的閱讀作業進度安排後，對自己的閱讀作業安排做了一些調整，像是儘量錯開彼此規定的閱讀作業完成時間、或是請學生依 A 教師指定要完成閱讀的書籍來完成研究者所要的閱讀練習，例如請學生依 A 教師規定要閱讀的《爸爸 fun 暑假》來進行提問練習，如此一舉兩得，減輕了學童的學習壓力。

貳、學生主體所帶來的問題

一、小組無法順利進行分享討論

（一）問題：研究者在小組討論時進行組間巡視，發現部分小組的少數成員因

為沒有帶作業，或是沒有完成作業沒有辦法進行分享，影響小組討論的流程；有些小組則是因為組員不專心在做自己的事，或是時常發生爭執，而影響到小組內的討論氛圍；也有的組別內的組員大多不知道該怎麼分享討論，所以整組討論分享氣氛相當冷清。

（二）因應之道：研究者於巡視時發現討論未進入狀況的小組，即多花些時間停留在該小組旁聽、察看討論的狀況，對於容易分心的學童，就會過去拍拍他的肩膀，提醒他專心參與小組的討論活動。至於對於比較容易發生爭執，或是不太知道怎麼分享的小組，研究者在完成閱讀連結教學，即在班上做了一次座位調整，將容易發生爭吵的學生分散在各組，把不太會分享比較會分享的同學安排在同一組，希望透過這樣異質性的分組，讓擅長表達的學童發揮影響力，引導不擅長表達的學童也能勇於發表，並學習如何表達自己的意見和想法。從小組分享氣氛變得熱絡來看，可以發現在經過座位調整之後，確實改善了前述所碰到的問題，也讓學童確實從小組討論中享受到閱讀和分享的樂趣。

二、學童的生活經驗貧乏，欠缺靈活的思考

（一）問題：研究者在教學過程中，發現有部分學生的生活經驗太少，每日的生活不是在學校，就是待在家裡打電動，又或是待在安親班寫評量，父母因為忙碌也幾乎不帶他們出去，整天關在家裡，這樣的生活日復一日，形成孩子呆板的思考。在大部分的學童已漸漸學會如何運用閱讀策略後，仍有少數幾位學童無法順利的連結到舊經驗，因此在他們的練習單上常會看到空白，或是簡單但不知所云的文句。追問其原因，這些學生（例如 S4、S18）常會以「我不知道要寫什麼？」來回應。經研究者思考後，認為這些學生生活經驗較貧乏，再者又懶於思考，所

以才會不知道要怎麼做。

(二) 因應之道：針對上述所遇到問題，研究者認為每個人的家庭背景不相同，研究者也不便去干涉學童父母的做法，因此採取其他的方式來進行改善：其一，透過小組討論或全班公開討論的方式，讓學生們說出自己的體驗以及想法，藉由這樣的方式，讓學習落後的學生能從其他學童身上多吸取經驗，並從中獲得不同的想法；其二，研究者希望透過多元的閱讀來開拓學生的知識領域，因此研究者會特別注意這幾位學生的閱讀情形，儘量鼓勵這些學生做不同類別的閱讀，藉此拓展其眼界以增加對其他事物的認識。一段時間後，可以發現這些學生的學習情形漸有改善，在閱讀思考上也變得比較靈活，在閱讀單上也能做較多的經驗連結。

三、學童上安親班的問題

(一) 問題：有多位上安親班學生向研究者反應，一到安親班，除了完成該習寫的功課外，安親班老師會安排學生寫很多評量，並請學生回家再閱讀，但是這些學生回到家通常都已經晚上九、十點，根本沒有時間閱讀，更別說完成閱讀練習單。從學生的描述中，可以了解安親班老師並不把這項閱讀作業當一回事，即使我已經請學生轉告安親班老師這項作業是回家功課，一定要在安親班完成，但是成效仍不佳，這點是最讓研究者感到棘手的問題。

(二) 因應之道：因為研究者已多次請學生告知安親班老師，要讓學生在安親班完成這項作業，但部分的安親班的老師仍舊置之不理，照樣只讓學生寫評量。因此，研究者決定透過聯絡簿與該安親班老師進行溝通。以下是研究者在學生聯絡簿上所寫的溝通內容：「XX 安親班的老師們您們好，我是四年甲班的老師，因

為最近我正在班上推動閱讀，所以經常會出與閱讀有關的回家作業讓學生回家練習，但是有些學生跟我反應無法在安親班完成這項作業，回到家又因太晚也沒有辦法閱讀，因此，在此希望貴安親班的老師們能協助撥空讓我們班的學生完成這項功課，謝謝！」研究者隔日即在聯絡簿看到安親班老師的回應：「好的，會配合。」經在聯絡簿上與部分的安親班老師聯繫過後，情況確實有改善一段時間，但是沒多久，安親班的老師又藉故要學生做很多評量，拖延到最後就要學生回家再完成閱讀功課，因此情況又漸漸回復原狀。「我覺得很無奈，我想在這樣一個重考試成績的大環境下，除非整個教育體制改善，教師及父母的教育觀念有轉變，否則這樣的情形就無法根絕，閱讀也難以得到完全的重視。」（札 20090313）

第二節 學生學習歷程的感受與收穫

本研究從廣泛的資料蒐集檢證中，觀察與分析學生的學習成效，接著再從與學生的訪談內容中，了解學童在學習歷程中的體驗與感受，以及家長對本閱讀教學的反應與回饋。

壹、學生的學習成效

一、提升主動閱讀的意願和興趣

愛因斯坦在《宇宙的鑰匙》曾經說過「興趣是最好的老師」，強烈的動機是學習任何事物最佳的引導。從學生平日的閱讀情形和訪談中，可以發現在閱讀教學後，確實提升了學童閱讀的興趣和動機，變得更喜歡閱讀了。因為研究者每週

都會固定於週三晨光時間帶學生去圖書室閱讀，但有次因為有班級事務要處理，原想取消當日的閱讀活動，沒想到此舉卻引起全班大聲的抗議，研究者只好按原定計畫帶學生到圖書室去閱讀，一到圖書室，就看學生各自散開選取自己想閱讀的書籍，再找個舒適的位置坐下來看，在閱讀過程中，可以看到每個學生都聚精會神的看著自己所借閱的書籍，有的還會因為故事內容露出開心的笑容，讓研究者不禁要猜想到到底是什麼內容讓他這麼開心（札 20090319）。從學生的表現可以看出，學生們真的是愛上閱讀了呢！

S28：雖然我已經非常喜愛閱讀，但是上完這十週閱讀課後，我也願意嘗試各種書籍了，例如：神奇樹屋、哈利波特等書……，原來各種書都非常好看呢！

S18：我以前都不看，都是家人逼我，我才看書，可是現在看書不用家人叫，我可以自己看書。

S24：我以前原本來很不喜歡閱讀，有時媽媽逼我去看書，我才看書，可是我現在因為老師上的閱讀課，所以我變得很愛看書了。

S17：我以前也喜歡看書，不過上了閱讀課後，我更愛看書了。

S25：我以前看書都沒有想一想，但是現在還可以想一想動動頭腦，非常有趣。

S29：我以前兩、三個月可能都沒讀完一本二百多頁的書，可是我現在卻兩、三天就可以看完一本很厚的書，有一次上國語課時，因為書太好看了，所以沒有專心聽課而被老師發現了。

S11：我以前沒那麼喜歡看書，可是自從了老師的閱讀課後，我改變了，我變得喜歡看書，因為老師上課講故事時，聲音都會改變，很好笑，所以我變得喜歡閱讀了。

S9：我以前都找不到好書，可是現在我可以找到我喜歡看的書了。

二、增進學生對文本內容的理解

「閱讀」是一切學習的基礎，學生各科的學習都仰賴好的閱讀能力，若有良好的閱讀策略和技巧，可增加閱讀的速度，又能了解其中的要義，做有效的閱讀，對學生各科的學習能達事半功倍之效。從研究當中可以發現閱讀策略教學有助於增進學童閱讀理解能力，而這樣的能力不光顯現在閱讀課外書籍上，對學童在體制內課程的學習理解亦增進不少。研究者發現班級內幾位學生在閱讀理解試卷上的文句意義上有明顯的進步，以班上 S9 及 S18 為例，這兩位同學在閱讀教學以前，常常因為不懂各科評量試卷上文句的意義，所以無法正確作答，尤其是數學和社會兩學科，但是若私下將其叫到教師面前，由老師將題目念一遍或解釋題目的意思給他們聽，大部分都可以回答出正確的答案；然而在閱讀教學的後半段，已可以看到這兩位學生顯著的進步，因為無法理解題目意思而答錯的情形改善許多（札 20090406）。因此，可以看出學童的閱讀理解力經由閱讀教學而獲得提升，並且也相對提升學童在各學科上的學習。

三、增進學童創造思考能力

從每一次課堂上的閱讀討論和分享時，可以看到學生們為了提出自己的想法，或是回應所討論的問題，隨時都在思考。研究者常會驚艷於學生的想像力和無限創意，尤其是在進行預測教學時，從學生的回應中，不但顯示了學生的創意思考，也看出學生解決問題的能力。從前一章對學生創造力的分析中，可以看出看到學生在創造力認知的各向度上，或多或少都有所增進；而從學生訪談中，也可以看出學生在創造力情意方面亦有提升，大部分的學生皆表示他們較閱讀教學前，變得更願意去冒險挑戰困難的事情，對未知的事情也變得比較好奇，而且想

像力也變得豐富了。以下摘錄學生在訪談中的回應：

S21：我以前在看書的時候，都沒有辦法想像清楚故事裡面的人物和樣子，但是現在大部分的內容都可以想出來。

S23：我以前都沒有想像力，都看別人的，可是現在我都想出很多有創意的東西來做美勞。

S8：我以前看書的時候都看不出感覺，現在心裡想像的多的快要爆炸了。

S27：我覺得我現在遇到困難，變得比較能夠接受挑戰，而且可以找到許多不同的方法來解決。

S12：以前碰到不會的事情或是有困難的事情，我都會很想逃避，可是我現在會去想辦法克服它。

S2：我以前都怕自己說錯，不敢發言，現在我已經敢自己發言，而且我發覺我問的問題比以前好。

S19：剛開始我不敢去猜測故事後面的發展，可是現在我比較敢去猜了，因為猜錯了也沒有關係。

四、增廣人生的視野，啓迪多元的思考

從與學生的對談中，可以發現大多數學生的生活範圍只有家庭、學校和安親班，其生活經驗可以說是乏善可陳的。然而透過了閱讀，豐富了學生狹隘生活層面的不足經驗；藉由分享討論，學生在同一事件上聽到多種的聲音，學會從多個面向看待事情的人生哲學，相信對學生未來在面對困難或挫折的處理方式和忍受度是有幫助的。以下舉學生在《爸爸 fun 暑假》一書所做的提問練習，摘錄其中一段師生共同所做的討論為例：

T: 有同學要分享你在閱讀《爸爸 fun 暑假》這本書過程中，所提出的問題嗎？

S27: 為什麼詠玲的爸爸不告訴他們小孩子，他已經生病了？

T: 你有在書裡找到答案嗎？

S27: 書裡沒有說得很清楚，可是我想應該是他爸爸不想讓他們小孩子擔心。

T: 小朋友，如果你是詠玲，你會怪爸爸不告訴你，然後把你丟下並讓你寄住在別人家呢？

S25: 我不會，因為爸爸應該是因為不想讓小孩傷心，才會決定這樣做的。

T: 還有別的看法嗎？

S17: 我會，因為我覺得應該要告訴他的小孩，不然他會覺得自己好像孤兒一樣被丟下來了。

S23: 而且我覺得有什麼困難，可以全家人一起解決。

S29: 但是我覺得詠玲的爸爸可能覺得告訴他的小孩也沒有辦法解決，所以不想讓她們擔心，才沒有告訴她們。

S23: 我還是覺得要告訴詠玲，然後全家人要在一起渡過困難。

T: 大家都說得很好，詠玲的爸爸不告訴他的小孩，可能是怕他的孩子會擔心難過，但就如同剛才幾位同學分享的，家人間的相互支持是重要的，也許詠玲的爸爸一開始就告訴詠玲他們，他生病的事實，可以避免讓詠玲有變成孤兒的感覺，也能夠讓他們一家人好好珍惜彼此相處的時間，也許對爸爸的病情也是會有幫助的。

(觀20090318)

五、增進學童口語表達能力

在此閱讀教學中，研究者除了讓學童在課堂上發表自己的想法外，亦安排了很多時間讓學童將自己在閱讀中所做之連結、提問及預測回應，在小組中與組員分享。一開始的教學觀察中，發現有些學生不太會分享，只會照著閱讀練習單上的字句，一個字一個字的照著念，少數原本語文表達能力就不佳的學生，甚至連照著念也念得斷斷續續，因此常會造成小組內的分享氣氛不夠熱絡，因而無法獲得同組組員的共鳴（札 20081218）。

然而經過幾次的閱讀分享練習，再加上老師針對討論、傾聽的指導與示範，讓小朋友能更投入於所閱讀的內容與感受，漸漸的可以看到學生們能夠很自然的分享自己所閱讀的內容，並清楚的表達出自己所做的閱讀回應。從上課分享討論的氣氛中，可以發現學生們在口語表達上的進步，也讓學生們更能感受到閱讀的樂趣。因此，藉由閱讀欣賞與分享討論，不僅提升了兒童口語表達與思考能力，還能啟發學生們的想像力與創造力。

貳、學童的學習感受

一、喜歡閱讀教學的上課方式

研究者於閱讀課程結束後與學生進行的訪談中，請學生針對研究者的上課方式提出他們的看法，學生幾乎全都認為與以往的閱讀教學活動差異很大，而他們比較喜歡研究者上課的方式，他們尤其喜歡研究者以放聲思考的方式來範讀文本內容給他們聽。

S22：每次老師你介紹完一本書後，大家都會很想再借來看。

S18：老師，我覺得你上課的方式很好玩，不像 A 老師的閱讀課好無聊！所以我很喜歡上你的閱讀課。

S1：因為老師，有些書我們原本覺得好無聊，但是經過你介紹之後，就覺得好有趣喔！

S23：老師，你在念故事的時候，都會變聲，很好玩！

此外，也有多位學童表達喜歡在小組中討論分享，這點在前面提升學童閱讀動機的部分已有提過。

S11：我不喜歡用寫的，可是我喜歡在小組分享的時候用講的，很好玩！

S24：我喜歡小組討論，因為每個人都可以講出他的想法。

S17：我覺得可以分享自己的感覺很棒，所以我很喜歡小組分享。

S19：因為有些男生很討厭會笑我們女生幼稚，如果換成我的好朋友，我就會喜歡小組分享。

由學生的反應看來，他們已經體驗到閱讀教學是在一種自由、開放的氣氛中進行，並且透過小組分享的方式，讓他們有充分發表的機會。學生幾乎都覺得這種上課方式十分生動有趣，而且很喜愛。

二、對閱讀理解策略抱持肯定態度

研究者在訪談中，請學生先回憶本學期的教學內容後，再問他們喜歡運用哪些閱讀策略，以及學習閱讀策略是否對他們在閱讀理解上有幫助。全班 29 人中有 23 位學生表達他們喜歡預測策略，主要的理由大多是預測讓閱讀變更有趣；有 16 位學生表達他們喜歡連結策略，因為透過連結舊經驗，讓他們對文本的內容印

象更深刻；另有 13 位學生表示他們喜歡提問策略，因為可以幫助他們針對疑問的地方找到解答，進而獲得知識。而全班有高達 27 位學生一致認同學習閱讀策略對他們在閱讀理解上是有幫助的，其中有 8 位學童認為現在閱讀比較有效率，比較快就能讀完一本書；另有 10 位學童表示這個閱讀策略幫助他們更融入文本的內容，所以讀起來更有趣，也更了解文本的內容。

S20：連結可以幫助我想到以前的經驗，讓我對書的內容印象更深刻。

S22：我覺得連結可以幫助想起以前的事，而且不會讓我頭腦生鏽。

S7：我以前在看書的時候都會忽略很多地方，不會想要提出問題，但是現在會提出問題後，然後下次再看到答案的話，印象就會深刻。

S27：提問可以幫助我比較看得懂，因為不懂的地方，如果提出問題的話，會比較容易了解。

S24：我覺得預測很像猜測的遊戲，然後就會想起那個內容，然後我就會想再去看。

S5：我喜歡預測，因為我覺得去猜後面會發生什麼事情很好玩，而且猜對了會很有成就感。

S10：這三個策略我都很喜歡，因為這些策略都可以應用在閱讀上，讓我更快理解，然後很快就可以看完一本書，所以我都很喜歡。

S29：我常常都會用提問+連結，就是在書上不懂的地方提問，然後再去連結，就會找到答案了。

三、學童對閱讀教學的建議

當研究者問及學生對於本研究的閱讀教學活動有哪些建議時，下列整理出學生所提出的意見，並摘錄部分學生的回應：

(一) 希望多一點看書時間，少寫一點練習單。

S5：我最討厭寫學習單，因為有時候在寫的時候，會突然忘記剛才想到什麼。

S11：我比較喜歡用講的，因為講的比較溜，寫要好久，所以不喜歡寫練習單，希望老師以後少出練習單。

S16：看書比較好玩，可是寫閱讀單很累，如果可以不要寫就太好了。

S20：如果不寫學習單的話，我會很喜歡閱讀，因為功課已經很多了，還要寫閱讀學習單，所以覺得很討厭。

(二) 希望教師有時間再教其他的閱讀策略。

S28：我覺得老師教的閱讀策略對我們閱讀很有幫助，希望老師再用多一點時間，再教我們其他的閱讀策略。

S6：我很喜歡預測和連結策略，希望老師可以再多介紹其他像這兩個一樣的閱讀策略讓我們學習。

S24：我媽媽就說，老師教這個閱讀策略對我們很好，希望老師可以再多教我們一點。

(三) 希望教師能再多介紹一些有趣又具想像力的文本。

S22：我很期待老師能再說一些其他有想像力的、很刺激的、很有趣的、很像遊戲的書給我們聽。

S19：老師你講的故事都很好玩，我很喜歡看，希望老師能常常介紹不同的書給我們看。

S27：很希望老師可以再講其他有趣好玩的故事給我們聽。

S5：我覺得老師講的故事都可以幫助我們想像，希望老師能夠常常講給我們聽。

從學生給予研究者的建議看來，活潑生動的教學，是學生所嚮往的，平常學校的各科教學，是否也能善用各種有效的學習策略及配合教學媒體的使用，來達到這樣的效果，頗值得深思！

參、家長反應學童的閱讀行為

研究者從學生訪談及親師懇談會中，可以發現有多達 23 位學童家長對本閱讀教學是持正面肯定的看法，其餘的家長皆沒有表示任何意見或想法。研究者將家長談及孩子改變與進步的地方，茲分述如下：

一、變得喜歡閱讀，並主動進行閱讀行為

很多家長雖然沒有空帶著孩子閱讀，但是卻一致希望自己的孩子能培養良好閱讀習慣，對閱讀能有一個好胃口。透過這樣的閱讀教學，他們都認為自己的孩子變得比較喜歡閱讀，而且現在不用父母三催四請，就能主動去閱讀；有的家長甚至會跟著孩子一起閱讀班書，並學習使用閱讀策略來閱讀。

S29：我媽媽之前叫我去看書，我都不喜歡看，現在我很喜歡看，所以我媽媽說都要感謝老師你帶領我們去閱讀。

S7：我媽媽說學習這個閱讀策略很好，所以會鼓勵我去做，有時候我媽媽還會搶我的書去看。

S24：我爸爸說很好啊！這樣可以讓以後的閱讀更有享受，更快樂！

S9：我媽媽很開心啊！她說我變得比較喜歡看書，因為她一直希望我多看書，而且我媽媽會陪我一起做。

S17：我媽媽覺得老師教的閱讀策略很有趣，有時候會陪我做。

二、變得更有自己的想法，並喜於與家人分享

透過學生的訪談，可以了解到有幾位家長反應孩子在閱讀理解上有進步，而且變得較有自己的看法與主見，認為這個對他們的學習很有幫助。其中有些家長發現孩子會主動分享他們的閱讀感受，因而促進了親子間的互動。

S23：我看完書後，都會跟我媽媽討論，然後把自己想的講出來。

(正 20090507GB)

S18：媽媽就說我最近表現比較好，都會跟她分享我看的書，所以媽媽很高興，就有說要帶我去吃麥當勞。

(正 20090508GC)

今天第三堂學生去上自然科任課時，S20 的媽媽剛好送東西到教室給她的孩子，我就跟她聊到她孩子的閱讀情形，S20 的媽媽回應她感覺孩子在閱讀上有改變。因為她們家是開畫畫班，所以孩子從小耳濡目染就喜歡一些圖畫類的東西，看書也只看童書或是漫畫書，叫她去看文字較多的書就喊頭痛，問她讀什麼她也說不知道，但是這幾個月改變很多，會主動去閱讀一些文字較多的故事書，而且還會用老師的閱讀策略寫出自己的想法，有時甚至會主動跟家人分享她讀了什麼書，有什麼想法。

(札 20090325)

三、主動追求知識，閱讀文本內容較深，閱讀範圍變廣

多位家長反應，他們的孩子在閱讀教學前都有閱讀偏食的現象，不是偏愛讀語文故事類書籍，就是偏愛讀自然科學類的書籍，而且有些孩子只喜歡看漫畫類的書籍，但是透過老師的閱讀指導，變得會選擇一些文字較多、內容較深，或是不同類別的書來閱讀。

今天的親師懇談會上，S3 的媽媽今天分享到他孩子在閱讀上的改變，她說 S3 本來就喜歡看書，但是以前比較偏好閱讀故事類的書籍，但是最近開始會看一些自然科學類的書籍，有一次，還問媽媽說：「媽媽，你知道為什麼廚房的排水管是彎的不是直的嗎？……因為可以防止臭氣沖上來。」S3 的媽媽說她嚇了一跳，覺得孩子讀書的類別變多了，而且從中吸收了不少知識，所以她很覺得這個閱讀教學很好，也很支持老師的教學方式。聽到學生有這樣的改變，我感到很開心，創造力需要有豐富並跨越不同領域的閱讀背景，因此研究者盼望學生能夠多面向的去閱讀不同的書籍，除增加知識外，更進一步希望這些知識在日後可以整合起來，成為學生創造的強大力量。

(札 20090301)

S5：就是最近我比較愛看不懂的書，像是醫學的書，然後爸爸就問我說，你最近怎麼這麼愛看這種書？我就說因為老師教我們 3 種策略，有連結，提問和預測，因為這樣的關係，我變得比較愛看書，因為我本身本來不是很愛看書，然後現在變得比較愛看書，爸爸就稱讚你教得很好。然後我還跟爸爸說我將來想當醫生，還有分享我看的內容，像是癌症跟治療細胞，還有呼吸道，和身體的排毒，像有的人腎臟不好的話，就不能吃太鹹，不然很容易得腎臟病。還有肝不好的人，不能吃太多藥，不然會

得肝癌。

(正 20090507GB)

因著家長對本閱讀教學的肯定，所以陸續有家長捐出家中圖書，或是另行購買整套東方出版社所出兒童文學套書，放置在班級圖書櫃中。教室內的圖書櫃因著家長們的大力支持，使得班級藏書頓時豐富不少，提供的書籍中包括了文學類、自然科學類、美術類等不同類別的書籍，給了學生更多樣的閱讀選擇。

第三節 教師的閱讀教學提升

現今教育改革強調教師專業的重要性，教師專業成為教育改革成功的關鍵，唯有師能夠有自省的能力，才能培養學生成為真正的獨立個體。以下就研究者在此次研究中所獲得的閱讀教學提升進行說明。

壹、師生教學相長，產生更多正向交流

教學的過程如同創思的歷程一般，不斷的從教學環境中發現問題、激發創意、選擇方法、修正缺失，再度回饋到教學之中。由於研究者本身是教學者也是學習者，在教學研究過程中，透過教學現場的互動情形和學生的學習表現，時時進行自我省思，並在與學生的互動交流中，學習調整教學的方法與技巧；從學生熱情的回饋中，強化了研究者對教學的熱忱；由教學活動實施，深入探討閱讀教學對兒童創造力的影響，這些學習經驗與收穫累積我教學的背景，提升我的專業成長能力與激發創意潛能。經過這次的閱讀教學後，不光是學生在閱讀理解上有長足

的進步，教師亦從學生身上獲得莫大的啟發，促使教師提升自己的專業知能，也讓師生之間產生更多正向的交流。

貳、鼓勵多元閱讀，豐富學生經驗，增廣心靈版圖

一個人的生活經驗是發展語文素養的前提條件，然而從研究中可以發覺很多學生的生活經驗積累並不富有，這在未來會妨礙他們去閱讀那些較難理解並且內涵豐富的文本。因此研究者認為在教學過程中，一方面有必要鼓勵兒童多觀察自己的生活，觀察自己和周圍人們的日常活動，引導學生在閱讀時可以一邊回想自己所經歷的類似人生，或是一邊讀，一邊觀察現實的生活，好做對照比較，藉此可以擴展學生對生活的體驗和認識，累積豐富的生活經驗；另一方面可從多元閱讀著手，每次看到學生這麼喜歡我所介紹的書籍，就會覺得孩子不是不喜歡閱讀，只是需要一個閱讀領航者。因此，除了在教學研究過程中介紹給學生的書籍，研究者日後仍希望能多介紹各領域的好書給學生們看，啓迪學子生活經驗短少、閉塞的心靈。

參、自我勉勵成為學生閱讀的榜樣

記得有一次，研究者跟學生分享到自己閱讀兒童文學書籍《藍色珊瑚島》的心情，談到當時曾經讀到欲罷不能，全人投入到廢寢忘食的地步，甚至忍不住因故事中人物的遭遇而落淚。在分享這個心情的當下，研究者並不知道這些話會對部分學生產生影響。直到親師懇談會時，有一位家長跟我談到這件事，她說她的孩子因為聽到我的分享，就回家告訴媽媽：「我們老師說她曾經看《藍色珊瑚島》這本書，看到忘了吃飯睡覺，而且還哭了，我想那本書一定很好看，我也想像老師一樣讀讀看。」聽到這樣的回應，著實讓研究者嚇了一跳。其實在聽到這件事

之前，已陸續有學生會利用下課時間來問我，最近又看了什麼書，她們也想借來看，可見老師的教學理念、態度和方向對學生的學習和成就，有相當大的影響。回顧這段時間，研究者不禁要提醒自己往後教學時，要注意時時充實專業的知識和能力，才能豐富學生的學習經驗；更要常常自我省察，檢討教學的計畫和決策是否得宜，才能提供學生最佳的學習環境和學習內涵。「教育無他，愛與榜樣而已」，研究者期許自己對學生的教育不僅在知識的授業，也能成為學生學習的榜樣。

肆、改變教學思維，增進師生對話機會

教學的過程應是一個師生對話的過程，透過對話，師生可以溝通思想，交流情感，並啓迪智慧。研究者回顧以往的教學，發現以前的教學模式大多以老師為上課的中心，上課內容也以制內的課程內涵為主；下課則是馬不停蹄的批閱作業，或是處理學生間偶發事件，幾乎沒有時間可以和學生「談心」。在此次研究教學過程中，研究者特意加強與學生的互動，有別於以往以教師為中心，改以學生為主體進行討論發表，教師以傾聽多於指示和批判；此外，研究者亦利用課餘時間與學生親近，聽聽學生心裡的想法，不僅更了解學生的心靈世界，亦拉近了師生的距離，強化了師生的情誼，使上課的氣氛更融洽。雖在師生對話的部分有改進，但研究者發覺有時的對話，仍不脫教師事先預設好結論，再提出一些問題讓學生猜測的模式，研究者自認在這部分還有努力的空間，期許能朝向師生相互提問，實現真正的「對話」。

伍、嘗試營造支持性的創意教學環境

創造力是指學習者在支持性的環境下統合流暢、變通、獨創、精進之特色，透過思考歷程，對事物產生分歧性的觀點，賦予事物獨特新穎的意義，其結果不

但使自己也使別人滿足（陳龍安，1994）。而創思教學必須在能接納與包容的支持性環境之下，學生才能勇於發表與參與（陳龍安、朱湘吉，2001）因此，培養學生創造力，除了採用適當的教學方法外，爲了激發想像力，教師還必須提供「支持性的環境」。研究者在開始進行閱讀教學之初，有些學生不敢舉手發表，生怕說錯話會被同學笑，也會被教師否定，但研究者試著在教學過程中，以輕鬆、幽默的心情面對學生的分享討論，鼓勵學生表達、容忍學生不同的意見，不急著下判斷否定學生的意見，在這樣自由、安全的環境氛圍下漸漸影響了學生的學習態度，讓學生感受到在活動中，即使說錯了也沒有關係，因而變得較勇於發表自己的想法。這讓我感受到，教師要增進學生創意，除了必須隨時洞察學生在學習活動中的情形與反應，給予適當的協助外，還要建立支持性環境，才能促進創思的表現。

第六章 結論與建議

本章旨在根據本研究做整體性的歸納與概述，並根據研究結果提出結論與建議。全章共分成兩節，第一節為結論，研究者先根據施行的閱讀教學，對提升學童閱讀動機、閱讀理解以及創造力的成效、師生在教學過程中所遭遇的問題及因應解決之道做歸納總結；第二節為建議，研究者根據研究結果，對未來教學與研究方向提出建議。

第一節 研究結論

本研究的研究目的是探討在研究者所任教的班級實施閱讀教學的歷程中學生的討論和閱讀理解情形，透過教學觀察、省思札記、學生作品等方法蒐集資料並予以分析。本節之內容，係根據前兩章所做的分析與討論，提出以下之結論：

壹、閱讀教學對學童閱讀動機的提升有助益

一、有助於增進學童的內在閱讀動機

本研究的閱讀教學，透過引導學生融入先備經驗與文本互動，並營造學童與同儕間的討論互動，成功的激發了學生的閱讀興趣。從研究中可以發現閱讀教學後，學生變得較能從閱讀中獲得樂趣，及想像融入故事劇情中，並認為能從閱讀中增加知識。從以上這些轉變中可以得知本閱讀教學對增進學童的內在閱讀動機

是有幫助的，有助於將原本外在閱讀動機較高，或是閱讀動機低落的學童，轉為發自內心喜歡閱讀的高內在閱讀動機。

二、學童建立固定的閱讀習慣

因著內在閱讀動機的提升，再增加學童與書籍接觸的機會，從研究結果中可以發現學童已慢慢的建立了固定的閱讀習慣；此外，對學生而言，教師的言行、態度或想法都會對他們產生影響，因此，教師更要隨時提醒自己成為學生閱讀的榜樣，協助學童奠定良好的閱讀基礎。

貳、閱讀教學有助於提升學童的理解感受力

從研究中可以發現，學童藉由學習並應用不同的閱讀策略，不僅理解力提高、觀察力提升、而且組織能力也增強，因此加深了學童對閱讀文本的理解與感受，以下分就各個策略中學童的學習情形做出結論：

一、連結策略

學童能運用已具有的先備知識，將所讀的內容與現實生活自身經驗做連結，以促進對文章的了解，並用自己的話說出日常生活中有過的類似經驗或情境，讓閱讀深耕於生活中。學生在閱讀和討論中，不斷與文本產生互動的過程，與文本間產生更緊密的連結，因而能產生共鳴，並從中獲得一些省思和啟發。

二、提問策略

學生在經過幾次的練習，已從一開始只能提出表面事實性問題，進步到能提出貼近文章重要概念的問題。研究者認為在討論時，讓同學自由提出問題，不僅能激發學生的潛力，也給自己多了解學生閱讀時思考的層面，有益於往後課程教學的設計。在提問策略的學習中，學生一開始覺得很困難，因為在此之前學生未曾使用發問方式進行閱讀，但在熟練策略的運用之後，學生反而覺得很有趣，因為可以說出自己的看法、提出問題，並回應別人的問題。

三、預測策略

預測過程中，學生們會用自己的經驗去預測故事的走向。閱讀是一個預測的歷程，讀者在閱讀時會根據所知覺的先備知識去猜測文章的意義來驗證自己的假設。學生們在預測時，除了參考圖文中的線索外，所做出來的預測往往接近他們的生活經驗，接著再根據故事情節的發展去修正他們的預測，而學生亦在預測中獲得閱讀的樂趣。

參、閱讀策略教學能激發兒童的創造力

一、學童在創造的認知方面大致獲得提升

學童在經由閱讀教學後，在流暢力、獨創力及精密力三個向度上都有明顯的進步。在流暢力上能提升學童思考的流利度，加速其對故事情節所做的思考；在獨創力上能夠呈現出不同於他人的想法，展現學童個人特有的思維；在精密力上能夠延伸出個人對事件的看法，並充分表達出對事件的感受與心得。至於變通力，

因為課程設計的因素較無法看出學生明顯的改變，可於日後的教學設計中再做教學修正。

二、對增進學童創造的情意與態度有利

學童學童在經由閱讀教學後，在創造力情意的各向度上，即冒險性、好奇心、挑戰性及想像力上都有進步。在冒險性上，學童變得勇於猜測並提出自己的想法，但在面對他人的批判上則各有不同反應；在好奇心上，可以觀察到學生對未知的事件能夠展現追根究柢的精神；在挑戰性上，學童變得較願意面對困難的問題，並針對問題提出各種解決之道；至於在想像力上，學童非常樂於去猜測想像沒發生過的事情，並加以具像化。因此，可以得知本研究之閱讀教學對增進學童創造情意和態度是有助益的。

肆、師生在教學過程中所遭遇的困境與因應

一、教師方面

(一) 閱讀時間的安排，透過其他課程內容的整合以因應

因著研究者本身並非閱讀教師，爲了挪出每週二節課的時間來進行閱讀教學，因此研究者透過課務的安排，並將其他學科間類似的課程做一統整，將節省下來的時間運用來上閱讀課。

（二）學童閱讀進度不一，引導學童化整為零以因應

由於每位學童的閱讀速度及進度不一致，研究者爲了怕影響到接下來的閱讀課程進度，因此引導學童把握零碎時間來閱讀，化整為零，完成所規定之閱讀進度。

（三）閱讀作業量太多，透過教師間協商、調整課業安排以因應

爲免學生因閱讀課業量太大，而失去對閱讀的興趣，因此研究者與班級閱讀教師私下進行了協商溝通，錯開回家功課安排時間，務求減輕學童學業上的重擔，使學生能單純享受閱讀的樂趣。

二、學生方面

（一）小組無法順利進行分享討論，進行異質性分組以因應

因著部分學童的個別情形，造成小組內無法順利進行分享討論，因此，研究者在班級內進行異質性的分組，將程度較強的與程度較弱的學生安排在同一組，期透過同儕的影響來帶動程度較弱的學童學習。

（二）學童生活經驗不足，藉由討論及大量閱讀以因應

對於生活經驗較貧乏的學生而言，在閱讀理解上較無法做深入的觀察和思考，因此研究者藉由班級共同討論或小組討論，提供學童多元思考的面向，並且鼓勵學童從不同領域的大量閱讀中獲得新知，並仔細觀察生活周遭，將之與閱讀

所得相互比較，從而彌補其生活經驗的不足。

（三）學童課後安親班問題，透過雙方教師的聯繫溝通以因應

因著有多位學童反應無法在安親班中閱讀，所以無法如期完成研究者所規定的作業，針對此點，研究者透過書面文字與安親班教師進行溝通聯繫，獲得短暫性的成效，但在目前的教育體制下，大多數人對閱讀仍不是很重視，因之，這樣溝通聯繫的動作勢必會不斷持續下去。

第二節 研究建議

本節主要針對研究結果與討論、研究者的觀察與省思提出幾項具體建議，以作為國小教師及未來相關研究之參考。本節共分為兩個部份，第一部分為「在教學實務上的建議」；第二部分為「對親師合作的建議」；第三部份則為「對未來研究上的建議」，茲分別說明如下：

壹、在教學實務上的建議

一、以協同教學的方式設計教學課程

一個精彩的教學，是需要團隊的合作努力才能達成的，尤其在現在九年一貫課程架構下，教師不能只是單打獨鬥的個體，而是要打破班級王國的限制，與團隊進行協同合作，在課程設計上要以班群教學為中心，發揮每位老師的教學專長，

共同設計教學，教師之間更要利用課餘時間進行教學討論，有好的教學想法互相分享，好的教學計畫大家互相支援進行協同教學，讓課程規劃上更精緻、更多樣化，如此一來，學童的學習也才會更精彩豐富。

二、以閱讀教學為中心統整其他領域課程

閱讀教學所使用的教學模式和教學理念都可以應用於一般的課程中，從班級經營的策略到各項主題學習的規劃，都可以將閱讀教學的元素放入其中，例如將閱讀教學中自由開放的教學氛圍帶入班級經營中，營造民主自由的班風，再者，閱讀涵蓋的範圍相當廣泛，未來研究者可嘗試挑選適當的閱讀文本，在各教學領域中，以閱讀做為核心進行統整課程設計，探究學生思考與學習方式的改變情形。

三、融入創造思考教學模式

創造力教育為教育當局推動的重點項目之一，且各科都能進行創造力教學，因此教師可以在閱讀教學中，融入創造思考模式或策略來進行教學，以期能更全面提升學生創造力。

四、發展更嚴謹完善的創造力評量

創造思考能力的特質十分複雜，要發展出完善的測驗與評量，尚有許多努力的空間，未來研究者可嘗試以多元評量的觀點，設計更嚴謹的評量標準，在閱讀教學歷程中，客觀的評量學生創造思考能力的表現。

五、增加教學時數，並適時調整作業量

學生的回饋中可發現，學生對本方案感到興趣，希望能增加學習時數，但部分學生反應閱讀作業已造成負擔；為避免抹殺學生學習動機，未來在設計教學課程時盡量以動態活動、思考活動或討論發表為主，作業產出量應視情況彈性調整。

六、適時調整教學內容，妥善控制上課時間

在教學中有時會耽誤到部份下課時間，因而擔誤到學生的下課時間或影響到學生下一節的課程；因此在教學時，教師應妥善控制時間，掌握學生學習情形，適時調整教學內容以達到學習成效。

貳、對親師合作的建議

一、鼓勵家長引發孩子主動思考的能力

研究者發現除了嘗試學習外，能夠主動思考的學童往往能夠在學習上展現積極的學習態度，因此建議親師能時常利用機會，讓學童在日常生活間主動說出自己的想法以及感受，訓練學童主動思考的能力。

二、鼓勵家長增加孩子的生活經驗

生活經驗的累積是學童能夠轉換創意的關鍵，因此研究者建議親師之間能夠重視從小讓學童培養各種的生活經驗，讓學童在接觸的過程當中啟發學童觀察的

能力，豐富學童的生活，教師也可以透過規劃多元化的學習單，讓親師之間透過彼此合作方式，共同豐富學童的生活經驗。

參、對未來研究上的建議

一、變換研究對象與擴大研究觀察範圍

本研究是以國小四年級學童為研究對象，從研究結果中發現以閱讀教學可以提昇學童創造思考能力，因此建議為來研究可以嘗試探究閱讀教學對於不同年級的兒童創造力的影響。再者，本研究對創造力觀察範圍為閱讀教學間學童的表現，未來研究亦可將觀察範圍加以擴及到學童的閱讀教學前後的創造力表現，以求更深入真實的研究。

二、增加閱讀教學節數與延長研究時間

本研究為進行為期十週的閱讀教學課程，因為研究進程的緣故，課程安排的相當緊湊，讓學童充分思考的時間並不算充裕，所以未來建議研究可以再將閱讀教學的節數增加，及加長研究時間，以深入的了解學童創造力轉變的過程與結果。

三、探究學童在其他創造力特質上的表現

本研究所指的創造力是指包含流暢性、獨創性、變通性、精密性、想像力、冒險性、好奇心、挑戰性等八種特質，但是創造力也被視為一種歷程，和一種人格特質，因此未來閱讀教學對提升創造力的成效，可從創造力其他定義，再做更深入的探討。

參考文獻

一、中文部分

- 方善誠(2005)。國民中學科學創造力量表之發展與研究。國立臺北教育大學自然科學教育學系碩士班，臺北市，未出版。
- 毛連塏、郭有遜、陳龍安、林幸台（2003）。創造力研究。台北市：心理。
- 王文科（1991）。教育心理學。台北：五南圖書出版公司。
- 王有福(2002)。創作性戲劇教學對國小四年級兒童創造力影響之研究。國立台北師範學院課程與教學研究所，未出版，臺北市。
- 王炳欽、黃雪慧與王瑞祥（民81）。國小普通班與資優班學生閱讀測驗之比較研究。台灣省政府教育廳委託專案報告。
- 王英君（2000）。國小閱讀障礙學生閱讀理解策略之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所，未出版，彰化市。
- 王淑娟(2002)。兒童圖畫書創造思考教學提升學童創造力之行動研究。國立臺南大學國民教育研究所，未出版，臺南市。
- 吳英長（1979）。怎樣跟小朋友講故事。國教之聲，13（2），1-5。
- 吳訓生（2000）。國小低閱讀能力學生閱讀理解策略教學效果之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所，未出版，彰化市。
- 吳靜吉、高泉豐、王敬仁、丁興祥（民70）。拓弄思圖形創造思考測驗指導及研究手冊。台北：遠流出版社。
- 李素足（1999）。臺中縣市國小中、高年級學童閱讀動機的探討。臺中師院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 李莉珍(2007)。圖像教學對兒童創造力與語文能力影響之研究。高雄師範大學教育學系，未出版，高雄市。

- 李燕妮(2006)。分享式閱讀教學對國小低年級學童閱讀理解能力及閱讀動機之影響。國立臺南大學教育學系課程與教學碩士班，未出版，臺南市。
- 李錫津(1987)。創造思考教學研究。台北市：台灣書店。
- 阮淑宜(民80)：小學兒童閱讀態度之研究。國教輔導，30(5)，21~25。
- 周文敏(2004)。「創造性圖畫書教學」對國小學童創造力與繪畫表現之研究。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 岳修平譯(民89)：教學心理學。台北：遠流。
- 林男勝(2007)。相互教學法對不同理解能力之國小六年級學童在閱讀策略運用與閱讀理解之影響。國立屏東教育大學教育心理與輔導學系，未出版，屏東市。
- 林幸台、王木榮(1999)。威廉斯創造力測驗(指導手冊)。台北：心理。
- 林秉武(2003)。交互教學策略對不同組型閱讀障礙兒童增進閱讀理解效果之研究。國立彰化師範大學特殊教育系，未出版，彰化市。
- 林姿君(1999)。同儕互動中閱讀策略使用歷程之探討—以國小四年級國語科小組討論為例。國立台北市立師範學院國民教育研究所，未出版，臺北市。
- 林建平(民84)：國小學童的閱讀動機、理解策略與閱讀成之相關研究。台北市立師範學院學報，26，267-294。
- 林清山譯(1997)。教育心理學：認知取向(原作者：R. E. Mayer)。台北市：遠流出版社。
- 林蕙君(1995)。閱讀能力、說明文結構對國小高年級學生的閱讀理解及閱讀策略使用之影響研究。國立新竹師範學院初等教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 邱憶惠(2001)。國小級任教師知識之個案研究。國立高雄師範大學教育學系。未出版。高雄市。
- 柯華葳(民88)。閱讀理解困難篩選測驗(國民小學四五年級)。行政院國家科學委員會特殊教育小組。

- 洪銀杏(2000)。「教師及研究者」之行動研究：故事教學在低年級教室之實施。
國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 胡永崇(民84)。後設認知策略教學對國小閱讀障礙學童閱讀理解成效之研究。
國立彰化師範大學特殊教育研究所博士論文。
- 唐淑華(2004a)。說故事談情意。台北：心理。
- 夏林清(1997)。行動研究方法導論—教師動手做研究。臺北：遠流出版社。
- 張世慧(2003)。創造力—理論、技術/技法與培育。台北市：國家圖書館。
- 張玉梅(2003)。相互教學法對原住民國小六年級學生閱讀理解之教學成效研究。
屏東師範學院教育科技研究所，未出版。屏東市。
- 張春興(1989)。教育心理學。台北：東華出版社。
- 張春興(1994)。教育心理學—三化取向的理論與實踐。台北：東華。
- 張春興(1997)。教育心理學。台北：東華出版社。
- 張振松(2002)。自然科創造性問題解決教學對國小學童創造力及問題解決能力之
研究。臺北市立師範學院科學教育研究所，未出版，臺北市。
- 莊佩玲(2002)。不同閱讀教學方法對國小學生閱讀動機及班級閱讀氣氛影響之比較研究。
國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺南市。
- 許敏華(2004)。閱讀工作坊在國小一年級實施之行動研究。國立嘉義大學國民教育研究所，未出版，臺北市。
- 許惠玲(2007)。探討兒童閱讀理解能力—以「文學圈」在國小六年級閱讀討論活動為例。
國立新竹教育大學人資處語文教學碩士班，新竹市，未出版。
- 連啓舜(民91)。國內閱讀理解教學研究成效之統合分析研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 郭有遜(1989)。創造的定義及其所衍生的問題。創造思考教育，1，10-12。
- 郭宜男(1977)。兒童教育中故事教學之研究。實踐家政學報，8，101-125
- 郭翠秀(2006)。閱讀教學與國民小學學童閱讀動機及行為的關係—以2005年PIRLS

- 資料為例。國立中央大學學習與教學研究所，未出版，桃園縣。
- 郭靜姿(1992)。閱讀理解訓練方案對增進高中學生閱讀策略運用與後設認知能力之成效研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。未出版，臺北市。
- 陳人慧(2004)。國小學童說故事之行動研究。淡水大學教育科技學系碩士班，未出版，臺北縣。
- 陳正治(2001)。怎樣指導兒童閱讀。教育資料與研究，38，5-7。
- 陳怡華(2001)。國小學生家庭環境、閱讀動機與國語科學業成就之關係研究。國立高雄師範大學教育學系，未出版，高雄市。
- 陳奐宇(2000)。創造思考教學對圖形創造力影響之研究--以國小四年級與六年級普通班為比較。國立台灣師範大學美術研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳海泓(1999)。兒童讀物、閱讀課和圖書館館藏對兒童學業成就以及教育機會均等之理論探討。台南師院學報，32，1-25。
- 陳靜慧(2004)。分享式閱讀教學對國小低年級學童識字能力以及閱讀動機之影響。國立臺南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺南市。
- 陳龍安(民89)。創造力研究。台北市：心理出版社。
- 游敏玲(2003)。大學生後設認知閱讀策略之研究。國立彰化師範大學輔導與諮商系，未出版，彰化市。
- 程炳林(2001)。動機、目標設定、行動控制、學習策略之關係：自我調整學習歷程模式之建構及驗證。師大學報：教育類，46卷，第1期，67-92。
- 黃佳瑩(2004)。國小高年級學生家庭閱讀環境、閱讀動機與閱讀行為之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 黃瑞琴(1991)。質的教育研究法。台北：心理出版社。
- 黃瓊儀(2003)。不同閱讀理解策略教學對國小閱讀理解障礙學生教學成效之研究。國立台北師範學院特殊教育學系碩士班，臺北市，未出版。
- 黃馨儀(2002)。國小學童閱讀動機量表之編製與相關研究。國立台南師範學院

- 國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 葉玉珠（2000）。「創造力發展的生態系統模式」及其應用於科技與資訊領域之內涵分析。**教育心理學報**，32（1），95-122。
- 葉重新(2001)。**教育研究法**。臺北：心理出版社。
- 董奇（1995）。**兒童創造力發展心理學**。台北：五南。
- 鄒美華（2003）。**閱讀學習策略教學對五年級兒童閱讀理解、後設認知即自我效能之影響**。國立屏東師範學院國民教育研究所，未出版，屏東市。
- 廖永堃（1995）。淺談 torrance 創造思考測驗。**資優教育季刊**，57，8-11。
- 趙永芬譯(2003)。**中學生閱讀策略**。臺北：天衛文化。
- 劉雅筑(1999)。**國中學生批判思考、創造思考、閱讀理解策略與閱讀理解成就之相關研究**。國立高雄師範大學教育學系，高雄市，未出版。
- 劉慶中(2003)。**國小學生家庭閱讀活動、學校閱讀環境與閱讀動機之相關研究**。屏東師範學院國民教育研究所，未出版，屏東市。
- 歐陽鐘仁（譯）（1989）。松山正一等著。**教師啟發學童創造能力的方法**。台北：幼獅。
- 潘致強(2000)。**網路資源融入高中基礎生物科教學之行動研究**。國立高雄大學科學教育研究所，未出版，高雄市。
- 鄭惠觀（2004）。**國語文多元智慧教學對國小學童語文創造力之影響**。明道管理學院教學藝術研究所碩士論文，未出版，彰化市。
- 賴淑雅(2004)。**立體書設計與兒童創造力啟發之探討**。中原大學商業設計研究所碩士，未出版，桃園縣。
- 謝麗雯(2004)。**創造思考教學影響低年級兒童創造力之研究**。國立臺南大學教師在職進修自然碩士學位班，臺南市，未出版。
- 鍾雅婷(2000)。**學習策略教學對國小六年級學童閱讀理解成效之研究**。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。

鍾滿英(2006)。圖畫故事書創造思考教學對國小三年級學童的閱讀動機、閱讀自我效能成效之探討。國立中山大學教育研究所，未出版，高雄市。

魏韶潔(2006)。故事教學提昇學童創造力之行動研究。國立臺灣海洋大學教育研究所，未出版，基隆市。

魏麗敏(2000)。有效的學習方法。中師圖書館館訊，32，2006年10月16日，取自<http://lib.ntctc.edu.tw/info/info32.htm>

羅慶文(民84)：閱讀態度與理解關係之探討。研習資訊，12(6)，34~38。

二、英文部分

Adunyarittigun, D. (1997). *Effect of the parent volunteer program upon students' self-perception as a reader.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 404 617)

Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity.* New York: Springer-Verlag New York Inc.

Anderman, E. M. (1996). *Classroom influence on the value of reading.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 394 131)

Angeletti, N. (1996). *Improving elementary students attitudes toward recreational reading.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 398 553)

Baker, L., & Brown, A. L. (1984). *Cognitive monitoring in reading.* In J. Flood (Ed.), *Understanding reading comprehension* (pp.21-44). Newark, DE: International Reading Association.

Bandura, A. (1973). *Aggression: A social-learning analysis.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1994). *Self-efficacy: The exercise of control.* NY: Freeman.

- Berglund, R. L. (1991). Developing a love of reading: What help, what hurts. *Literacy Research Report, 7*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 332 168)
- Bloom, B. (1964). *Stability and change in human characteristic*. New York: John Wiley & Sons.
- Brown, A. L. (1987). *Metacognition, executive control, selfregulation and other more mysterious*. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding*. London : Erlbaum.
- Brown, L. C.(1993).A study of the relationships among self-concept, reading attitude and reading comprehension in second grade readers. *Dissertation Abstracts International, 31 (4)*, 1468.
- Carr, D. (1995). Improving student reading motivation through the use of oral reading strategies. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 386 687)
- Caverly, D. C. & MacDonald, L.(2000). Techtalk: Teaching writing online. *Journal of Developmental Education, 24*, 42-43.
- Cloer, T. JR., & Pearman, B. (1992) . *The relationship of gender to attitudes about academic and recreational reading*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 356 447)
- Csikszentmihalyi, M.(1990). *The domain of creativity in M. A. Runo & R. S. Albert (Eds.), Theories of creativity* (pp. 190-214). Newbury Park, CA: Sage.
- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Pearson, P. D.(1991). Moving from the old to new : Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research, 61(2)*, 239-264.
- Ericsson, K. A. & Simon, H. A. (1993) . *Protocol analysis : Verbal reports as data (rev.ed.)* . Cambridge, MA : The MIT Press.
- Ericsson, K. A., & Kintsch, W. (1995). Long-term working memory. *Psychological*

Review, 102, 221-245.

Frank Hatt (1976) .The reading process : *A framework for analysis and description.*Condon : Clive Bingley.

Gagné, R. M. (1985). *The condition of learning and theory of instruction.* New York : Holt, Rinehart & Winston.

Gambrell, L. B. (1996) . Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher, 50(1), 14-25.*

Gambrell, L.B. (1996) . Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher, 50 (1) , 14-25.*

Gambrell,L.B.,Codling,L.B. & Palmer,B.M. (1996) .Elementary Students Motivation to Read.*Reading Research Report,52.*Athens,GA : NRRC.

Garner, R. (1988). *Metacognition and Reading Comprehension.* Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Graham, S. & Weiner, B.(1996). *Theory and principles of motivation.**Educational Psychology, (pp. 63-84) .* New York: Macmillan.

Guilford, J. P.(1967).Creativity : Yesterday, today and tomorrow. *Journal of Creative Behavior,1,3-13.*

Gunning, T. G. (2000). *Creating literacy instruction for all children (3rd ed.).* Boston, MA:Allyn and Bacon. Raphael, L.D., Bogner, K., Pressley, M., Shell, A.S., & Masters, N.(2001)Case analyses of two very engaging grade-1 teachers. Notre Dame, IN : Institute for Educational Initiatives.

Gunning, T. G. (2000). *Creating literacy instruction for all children (3rd ed.).* Boston, MA:Allyn and Bacon.

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (1997). *Reading engagement: A rationale for theory and teaching.* In J. T. Guthrie and A. Wigfield (Eds.). *Reading engagement:*

- Motivating readers through integrated instruction(pp.1-12). Delaware: International Reading Association, Inc.
- Hale, J. A. (1994). Developing lifelong readers : An in-depth study of children's response to literature. *Dissertation Abstracts International*, 55(6), 1476.
- Hiebert, E. H., & Raphael T. E. (1996). *Psychological Perspectives on Literacy and Extensions to Educational Practice*. In Berliner, D. C., & Calfee, R. C. (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 550-602). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Huck, C. S.(1997). *Children's literature in the elementary school*. McGraw-Hill:Boston.
- Jackson, L. A., Hodge, C. N., & Ingram, J. M. (1994) .Gender and self-concept : A reexamination of stereotypic differences and the role of gender attitudes. *A Journal of Research*, 30 (9-11), 615.
- Kane, R. S., & Warner, D. (1997). *Motivation to read*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 409 535)
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Lerner, J.(1989). *Learning disabilities: Theories, Diagnosis, and teaching strategies(5th ed.)*. Boston: Houghton Mifflin.
- Lepper, M.R. & Hodell, M. (1989). Intrinsic motivation in the classroom. *Research On Motivation in Education*, 3, 73-105.
- Ley, K., & Young , D. B.(1998). Motivation in developmental and regular admission students. *Research and Teaching in Developmental Education* , 14(2),29-36.
- Lippe, M. & Weber, D. (1996). *Increasing student intrinsic reading motivation* M.A Project, Saint Xavier University.
- Mayer, R. E. (1987) . *Educational psychology : A cognitive approach*. Boston :Little,

Brown and Company.

McQuillan , J. (1997) . The effects of incentives on reading. *Reading Research and Instruction* , 36 (2) , 111-125.

McQuillan , J. (1997) . The effects of incentives on reading. *Reading Research and Instruction* , 36 (2) , 111-125.

Mellon, C. A. (1992). It's the best thing in the world: Rural children talk about reading. *School Library Journal*, 38(8),37-40.

Metsala, J., L., Sweet, A., P. & Guthrie, J. T. (1996).How children's motivation relate to literacy development. *The Reading Teacher*, 49 (8) , 660-663.

Michael, M., & Susan, H. (1988) .Reluctant readers : The librarian's greatest challenge. *The Book Report*, 1/2 ,18-21.

Miller, S. D., & Meece, J. T.(1997). Enhancing elementary students' motivation to read and write: A classroom intervention study. *The Journal of Educational Research*, 90(5) , 286-297.

Miller, S.D. & Meece, J. L.(1997). Enhancing elementary students motivation to read and write : A classroom intervention study. *The Journal of Educational Research*, 90 ,286-297.

Mullen, J. (1995). The relationship of self-concept and classroom behavior to students' attitudes toward reading. *Dissertation Abstracts International*, 55(10), 3148.

Myers, M., & Paris, S. G. (1978). Children's metacognitive knowledge about reading. *Journal of Educational Psychology*, 70, 680-690.

Nelson, T. O. (2000). *Cognition versus metacognition*. In R. J. Sternberg (Ed.), *The Nature of cognition* (pp.625-644). Massachusetts: MIT Press.

Oldham, G. R.,& Cummings, A. (1996). Employee creativity: Personal and contextual factors at work. *Academy of Management Journal*,39(3), 607-634.

- Palincsar, A. S. (1987). *Collaboration for collaborative learning of text comprehension*.
ERIC Document Reproduction Service No. ED 285123.
- Paris, S. G. & Oka, E. R. (1998). Children's reading strategies, metacognition and motivation. *Development Review*, 6, 25-26.
- Paris, S. G. & Oka, E. R. (1998). Children's reading strategies, metacognition and motivation. *Development Review*, 6, 25-26.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and application*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Porter, S. M. (1995). *Effects of reading-aloud program attitude of elementary children*.
(ERIC Document Reproduction Service No. ED 387 766)
- 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 Volume III* (pp.545-561). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rumelhart, D. E. (1985). *Toward an interactive model of reading*. In H. Singer & R. B. Ruddell(Eds.), *Theoretical models and processes of reading*.(3rd ed 722-750). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Runco, M. A. & Basadur, M. (1993). Assessing ideational and evaluative skills and creative styles and attitudes. *Creativity and Innovation Management*, 2, 166-173.
- Schunk, D. H. (1988). *Perceived self-efficacy and related social cognitive process as predictors of students academic performance*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Greenwich, CT : JAI.
- Spiegel, D. L. (1993). *Reading for pleasure : Guidelines*. Newark, DE: International Reading Association.
- Susan, A. B. (1985). Reading but not literate : The child road survey. *School Library Journal*, 31(5), 27-30.

- Swaby, B. E. R.(1989). *Diagnosis and correction of reading difficulties*. Boston: Allyn and Bacom.
- Turner, A. (1988). *Grasshopper summer*. New York: Scholastic.
- van den Broek, P., & Kremer, K. E. (2000). *The Mind in Action: What It Means to Comprehension During Reading*. In B. M. Taylor, M. F. Graves & P. van den Broek (Eds.), *Reading for Meaning: Fostering Comprehension in The Middle Grade* (pp. 1-31). NY: Teachers College.
- Waples,D.,Berelson,B.,&Franklyn,R.B.(1940)*What reading does topeople :A summary ofevidence on the social effects of reading and a statement of problems for research*.Chicago : University of Chicago Press.
- Whitehead, R. E. (1979) *.A guide of selecting book for children*. Englewood Cliffs, NJ : The Scarecrow Press.
- Wigfield, A., & Guthrie, J.T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.
- Wight, L., & Grossman, A. (1977) *.Maximum utilization of school library resources*. Edmonton Public Schools, Alberta, Canada.
- William, C. (1989). *A study of the reading interests, habits, and attitudes of third, forth, and fifth graders: A Class action research project*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 312 612)
- Young, B. N. (1990) *.Relationship between self-concept and reading achievement level of reading disabled children having an average level of intelligence* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 396 500)

附錄

【附錄一】閱讀教學教案

◎閱讀教學教案一

活動名稱	閱讀理解策略教學－連結	教學節數	7 節
		設計者	陳怡惠
設計理念	連結策略是運用已具有的先備知識促進對文章的了解，幫助學童將所讀的內容與現實生活自身經驗做連結，並透過文字或語言說出日常生活中有過的類似經驗或情境，讓閱讀深耕於生活中。		
使用文本	一、雅博曼陀的夢 二、樓上的外婆和樓下的外婆 三、傳家寶被 四、管家貓送手帕		
活動目標	一、能運用「放聲思考」技巧來進行閱讀思考。 二、學習閱讀「連結」策略，將文本與自己的舊經驗做連結。 三、融入先備經驗，與文本進行互動並建構新意義。		
教學資源	投影機、閱讀連結練習單、閱讀文本 PPT		
教學評量	一、小組討論 二、口頭發表 三、實作		

時間	教學模式	教學活動流程說明
80 分 鐘	教師範讀 學生模仿 操作練習 分享討論	【閱讀活動一】學習「放聲思考」技巧 1.老師範讀《雅博曼陀的夢》一書，運用放聲思考的方式示範，如何用自問自答的方式進行閱讀思考。在這自問自答的過程中，可讓學生一起加入。 2. 教師在教學過程中，可讓學生一起加入。在示範教學後，教師可利用師生對話的方式說明放聲思考的運用技巧。 3.請學生分組，每組選一本書一起做放聲思考閱讀。 4.回家作業說明：請學生依自己興趣及閱讀能力選一本書，和家人一起進行放聲思考閱讀。 5.請學生於下節閱讀課分享回家進行放聲思考的感想與心得。
80 分 鐘	教師範讀 學生模仿 操作練習 分享討論	【閱讀活動二】連結舊經驗 1.老師範讀《樓上的外婆和樓下的外婆》一書，在過程中示範連結策略的運用方式。 2. 教師在教學過程中，可讓學生一起加入。在示範教學後，藉由師生對話方式讓學生建構出「連結」策略的意義和方法。 3.課堂上安排學生進行 10~20 分鐘的連結閱讀練習。 4.回家作業說明：自由選書並填寫閱讀連結單。 5.請學生於下節閱讀課分享上次回家練習連結策略的感想與心得。

120 分 鐘	師生共讀	<p>【閱讀活動三】 融入先備經驗，建構新意義</p> <p>1.師生共讀《傳家寶被》一書，學生自由發表，融入個人的先備經驗。</p> <p>2.教師在過程中適時喚起學生的舊經驗，並鼓勵學童分享自己的經驗。</p>
	操作練習	3.回家作業說明：閱讀《管家貓送手帕》一書，並填寫閱讀連結單。
	分享討論	<p>4.將學生分組，針對回家所完成之《管家貓送手帕》閱讀連結單，進行小組分享。</p> <p>5.全班針對書中內容，自由分享個人閱讀心得及連結內容。</p>
	總結歸納	6.教師歸納閱讀連結策略的意義與用法。

◎閱讀教學教案二

活動名稱	指導閱讀理解策略－提問	教學節數	8 節
		設計者	陳怡惠
設計理念	<p>提問策略係指在閱讀文章後，能根據內容，提問並回答，以檢查自己對內容理解與記憶程度。Palincsar and Brown (1987) 認為要提出與內容主要概念或重要訊息有關的問題，才能提升閱讀理解能力。此策略的目標是指導學生能提問主要概念，並尋找答案以進行自我思考而達到真正的閱讀理解。</p>		
使用文本	<p>一、挨鞭僮</p> <p>二、食用油</p> <p>三、太空漫步(網上所公布的 PIRLS 文章之一)</p>		

		<p>四、尋找食物(網上所公布的 PIRLS 文章之一)</p> <p>五、爸爸 fun 暑假</p>
	活動目標	<p>一、複習舊經驗，能用 6W1H 法來提問。</p> <p>二、學會運用不同句型來提問。</p> <p>三、了解有些問題沒有答案。</p> <p>四、簡易分辨大問題和小問題。</p>
	教學資源	<p>投影機、閱讀提問練習單、閱讀文本 PPT</p>
	教學評量	<p>一、小組討論</p> <p>二、口頭發表</p> <p>三、實作</p>
時間	教學模式	教學活動流程說明
80分鐘	<p>複習舊經驗</p> <p>教師範讀</p> <p>學生模仿</p> <p>操作練習</p>	<p>【閱讀活動一】運用 6W1H 法提問</p> <p>1.複習三年級時所教之 6W1H 法，將直述句改為疑問句。</p> <p>2.配合國語教學，運用 6W1H 法針對課文內容提問，並尋找答案。</p> <p>3.老師範讀《挨鞭僮》一書前五章，運用 6W1H 法在閱讀過程中示範如何提問。</p> <p>4.請學生試著運用 6W1H 提出問題。</p> <p>5.回家作業說明：閱讀完《挨鞭僮》，並填寫閱讀提問單。</p>

	分享討論	6.教師利用一節課時間，針對回家所閱讀之《挨鞭僮》內容，讓全班共同討論分享提問的內容，並引導學生仔細聆聽他人所提問的問題。
80分鐘	教師範讀 學生模仿 操作練習 分享討論	<p>【閱讀活動二】運用不同句型來提問</p> <p>1. 老師範讀《食用油》一書，運用較複雜的不同提問句型在閱讀過程中示範如何提問。</p> <p>2.請學生模仿老師所教的新句型，或其他已知句型來針對文本內容提問。</p> <p>3. 回家作業說明：自由選擇自然科學類書籍閱讀，並填寫閱讀提問單。</p> <p>4. 請學生於下節閱讀課在小組中分享回家所做之閱讀提問練習單。</p>
160分鐘	師生共讀 引導思考 操作練習 分享討論 操作練習	<p>【閱讀活動三】分辨大問題和小問題</p> <p>1. 師生共讀一篇文章《太空漫步》，教師在過程中引導學生針對《太空漫步》一文提出各種問題。</p> <p>2.教師從上述問題中，挑出幾個問題，透過師生對話的方式，引導學生比較大問題和小問題間的區別。</p> <p>3. 回家作業說明：閱讀《尋找食物》一文，並填寫閱讀提問單，寫出4個問題，其中至少提出2個大問題。</p> <p>4.教師利用一節課時間，讓學生依所提問的問題，進行小組分享討論。</p> <p>5.透過全班分享發表，歸納大問題和小問題的不同。</p> <p>6.回家作業說明：閱讀《爸爸 fun 暑假》一書，並填寫閱讀提問單。</p>

分享討論	7.將學生分組，針對回家所完成之《爸爸 fun》閱讀提問單，進行小組分享。
總結歸納	8.全班針對書中內容，自由分享個人閱讀心得及提問內容。 9.教師歸納閱讀提問策略的意義與用法。

◎閱讀教學教案三

活動名稱	指導閱讀理解策略－預測	教學節數	7 節
		設計者	陳怡惠
設計理念	預測策略在於幫助學生運用先備經驗來統整文章欲傳達的訊息，並推論文章的可能結局。在閱讀歷程中，能監控預測結果是否正確，進而修正或重新預測。透過師生的討論與互動進而讓孩童了解「預測」的趣味性，也可增進孩童對於閱讀的興趣，並培養有效的閱讀習慣。		
使用文本	一、阿吉大鬧廚房 二、灰王子 三、打瞌睡的房子 四、倒立的老鼠(網上所公布的 PIRLS 文章之一) 五、農場的瘋狂事件		
活動目標	一、透過有聲思考進行對故事情節的預測。 二、結合經驗和故事發展修正預測。 三、運用圖像和線索做出準確的預測。		

教學資源		投影機、閱讀預測練習單、閱讀文本 PPT
教學評量		一、小組討論 二、口頭發表 三、實作
時間	教學模式	教學活動流程說明
80 分 鐘	教師範讀 學生模仿 操作練習 分享討論	<p>【閱讀活動一】 運用想像力進行直覺式預測</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.老師範讀《阿吉大鬧廚房》一書，運用放聲思考的方式示範如何預測。 2.邀請學生加入閱讀，並依個人想像力進行自由沒有約束直覺式預測。 3.回家作業說明：請學生依自己興趣及閱讀能力選一本書，和家人一起進行放聲思考閱讀 4. 請學生分享回家進行閱讀預測的感想與心得。
80 分 鐘	師生共讀 操作練習 分享討論	<p>【閱讀活動二】 融入先備經驗進行預測</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.師生共讀《灰王子》一書，教師透過對話方式，在教學過程中適時引起學生的先備經驗，並引導學生針對故事情節進行預測。 2. 回家作業說明：自由選擇兒童文學書籍閱讀，並填寫閱讀預測單。 3.小組分享回家所完成之閱讀預測單內容。

40 分 鐘	師生共讀 分享討論	<p>【閱讀活動三】按圖文中循環式的線索來進行預測</p> <p>1.師生共讀《打瞌睡的房子》一書，透過師生對話，引導學生觀察圖文中循環的線索，並做出正確的預測。</p> <p>2.全班共同進行討論分享做預測的感想和心得。</p>
40 分 鐘	師生共讀 操作練習 分享討論 總結歸納	<p>【閱讀活動四】透過插圖及故事結果來對過程進行預測</p> <p>1.教師事先將《倒立的老鼠》一文中的中段遮蓋起來，接著師生共讀《倒立的老鼠》文章的前後文。</p> <p>2.教師引導學生用筆在文章中畫出線索，並利用插圖及故事的結果，對過程進行正確的預測。</p> <p>3.師生共同討論如何找到正確的線索，並進行達到正確的預測。</p> <p>4.教師歸納閱讀預測策略的意義與用法。</p>
40 分 鐘	師生共讀 總結歸納	<p>【閱讀活動五】綜合練習</p> <p>1.師生共讀《農場的瘋狂事件》一書，並自由針對內容進行連結、提問及預測策略的運用。</p> <p>2.教師針對閱讀連結、提問及預測策略進行總結性說明。</p>

【附錄二】訪談大綱

◎閱讀教學前的訪談大綱(試探性研究)

- 1.你的父母會帶你到圖書館借書，或逛書店買書嗎？多久去一次呢？
- 2.父母會念故事給你聽嗎？直到幾歲才停止呢？
- 3.你的家人中有誰喜歡看書呢？看哪一類的書呢？
- 4.你喜歡看一類的書籍呢？
- 5.你在低年級時的老師會常常帶你們去看書或借書嗎？
- 6.你大概多久看完一本書呢？
- 7.你喜歡閱讀嗎？為什麼？
- 8.你會爲了什麼原因而去看書呢？
- 9.你認爲是什麼原因讓你不想閱讀，或不能閱讀呢？
- 10.閱讀時，故事內容常會讓你聯想到與你有關事情，或想到類似的故事嗎？
- 11.看書時若有不懂的地方，你會提出疑問，並設法找出問題的解答嗎？
- 12.在閱讀時，你會順著故事劇情的發展去猜想後面會發生什麼事嗎？
- 13.每次閱讀時，你都能理解書中的意思，了解故事發生的前因後果嗎？
- 14.你在閱讀時，有沒有碰到什麼困難，讓你不明白書裡所要傳達的意義呢？
- 15.通常你在看書時，都會用什麼方法來幫助你看懂書的內容呢？

◎閱讀教學後的訪談大綱

- 1.現在的你大概多久時間會看完一本書呢？
- 2.經過這段閱讀教學，你變得比較喜歡閱讀了嗎？為什麼呢？
- 3.你認為有什麼原因讓你不想閱讀，或不能閱讀嗎？
- 4.你願意挑戰閱讀內容程度較深一點的圖書嗎？為什麼？
- 5.你認為學習閱讀策略對你的閱讀理解有幫助嗎？為什麼？
- 6.你最喜歡哪一個閱讀策略呢？為什麼？
- 7.你認為哪一個閱讀策略學起來最困難？為什麼？
- 8.你還有遇到什麼問題或困難，讓你無法順利閱讀的嗎？
- 9.你喜歡上老師的閱讀課嗎？為什麼？
- 10.對於老師上的閱讀課,你有什麼建議呢？
- 11.你認為哪一個策略可以幫助你在遇到問題時，想出很多方法來解決？（認-流暢力）
12. 你認為哪一個策略可以幫助你從不同的角度來思考所事情呢？(認-變通力)
13. 你認為哪一個策略可以幫助你提出一些新奇、獨特，跟其他人不同的看法或意見嗎？(認-獨創力)
14. 你認為哪一個策略可以幫助你把事情做得更完美精緻，或是幫助你把想法表現表達的更完整嗎？(認-精密力)

15. 你認為哪一個策略可以幫助你變得更有想像力？(情-想像力)
16. 你認為哪一個策略可以幫助你有勇氣想去挑戰困難的問題呢？(情-挑戰心)
- 17.你認為哪一個策略會讓你變得更好奇，想要去了解未知事情發生的原因和經過呢？(情-好奇心)
- 18.你認為哪一個策略可以幫助你大膽提出自己的想法和意見呢？(情-冒險心)

【附錄三】國小兒童閱讀動機問卷調查表

親愛的同學：

這是一份有關國小兒童閱讀動機的研究，你資料可提供未來兒童閱讀指導參考。你的意見非常重要與寶貴，希望你配合老師的解說，耐心做完這份問卷，並根據你的真實情況回答下列問題，謝謝你的幫忙！

壹、兒童資料

一、臺北市_____國民小學____年____班 姓名：_____

二、性別：1. 男 2. 女

貳、兒童閱讀動機

一、請在下列各題中，依你的情形在框框中打✓：

閱讀向度	題號	閱 讀 敘 述	總是這樣	時常這樣	很少這樣	從不這樣
自我效能	1	上閱讀課時，我覺得我表現得很好。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	2	閱讀時，我可以很快的讀懂一本書的內容。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	3	我覺得自己不是一位好讀者。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
閱讀挑戰	4	越是看不懂的書，我就越想把它看完。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	5	只要書本內容很有趣，不管多難，我都會去看。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	6	一旦遇到看不懂的地方，我一定會想辦法弄清楚。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
好奇	7	我會爲了想多知道許多我不知道的事情而看書。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	8	如果老師討論到我覺得有趣的事情，我就會讀更多相關的書籍。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	9	圖書館或班上有新書時，我不會想去閱讀。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
涉入	10	看書時，我會覺得自己好像進入書中的世界。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	11	我一點也不想要跟書中的人物做朋友。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	12	我看書時，腦中會浮現出書裡描述的畫面。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
重要性	13	我認爲上才藝班和安親班比看課外書重要多了。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	14	我認爲看書是學習知識的好方法。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	15	我認爲每天看書是很重要的一件事。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
認可	16	我會爲了得到老師和父母的獎勵而多看書。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	17	我喜歡別人說我在討論書本內容時，表現得很好。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	18	我不喜歡聽到人家說我愛看書。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
成績	19	我不會爲了得到好成績而去看很多書。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	20	我是因爲父母關心我的成績，所以才去看書。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	21	我認爲成績是讓我知道自己閱讀能力的好方法。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
競爭	22	我希望我閱讀的書籍數量比別人多。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	23	我喜歡比其他同學更快看完一本書。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	24	我不會爲了贏過同學，而多看書。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
社交	25	我覺得和同學一起閱讀並討論分享，讓閱讀變得更有趣。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	26	我喜歡唸書給家人聽，和家人一起討論書中的內容。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	27	我會把書借給同學看，跟同學分享我所看的書。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
逃避	28	每當課業壓力大的時候，我就會想去閱讀，好暫時忘掉功課的事。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	29	我會爲了躲避某件不喜歡做的事情，而去看書。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	30	我寧可做我覺得討厭的事情，也不要坐下來看書。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
喜悅	31	閱讀能讓我心情變得愉快起來。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	32	我覺得閱讀是一件令人討厭的事。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	33	我喜歡花時間研究我有興趣的書籍，那會令我感到很愉悅。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
放鬆	34	看書讓我感覺不輕鬆有壓力。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	35	當我看到我喜歡的書報時，常會忘了時間。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	36	每當我感到緊張疲憊時，閱讀可以讓我放鬆心情。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
認知	37	從閱讀活動的過程中，我可以學到很多知識。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	38	我喜歡有新知識的書報雜誌。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	39	每當我從閱讀中獲得新知識時，我就會感到充實與滿足。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
順從	40	因爲老師希望我們常閱讀，所以我願意花多一點時間看書。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	41	我是個聽話的小孩，我會聽從父母的話去看書。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	42	我不喜歡照別人的意思做事，不論是誰叫我看書，我都不想看。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>